

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉGRATION DES JEUNES IMMIGRANTS HAÏTIENS
AU SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS :
L'EXEMPLE DU QUARTIER SAINT-MICHEL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN INTERVENTION SOCIALE

PAR
LAMARRE ESTIMABLE

AVRIL 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je désire adresser mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherche, Monsieur François Huot, professeur à l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal pour m'avoir guidé, conseillé, encouragé et surtout pour sa disponibilité et sa patience à mon égard durant cette expérience de recherche. Je veux également remercier Madame Marie Lacroix, professeure à l'École de service social de l'Université de Montréal qui, dans un cours de services sociaux et de santé et de minorités ethniques, m'a orienté et m'a encouragé fortement à entreprendre des études au programme de maîtrise en intervention sociale à l'UQAM.

Je veux remercier cordialement mon épouse Rose Leslie Mésidor pour son courage, son soutien inlassable et qui, à côté de son statut d'épouse, m'a beaucoup aidé, comme secrétaire dans le travail de traitement des textes. Un merci bien spécial à ma fille Tamarre qui m'a toujours tenu un sourire que je dirais naturel et réconfortant dans les moments difficiles et stressants tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Un grand merci particulièrement à ma mère Dieudira Belton et à mon père J. Lamarre Estimable pour leur courage et tous les sacrifices vitaux consentis dans un pays déchiré comme Haïti pour me procurer le pain de l'instruction. Que les vagues de la mer des Caraïbes emportent ces petits mots de reconnaissance au plus haut point à leur égard.

C'est avec reconnaissance que je remercie vivement mon frère aîné Claméus Estimable pour son grand cœur fraternel et toute l'aide matérielle qu'il m'a apportée tout au cours de mes études. Mes remerciements vont aussi à mon cousin et mon ami d'enfance Nelcor Jean qui m'a toujours conseillé dans tout ce que j'entreprends dans la vie. Merci aussi,

à mon cousin Wilfrid Estimable et à son épouse Guénise Augustin qui m'ont beaucoup stimulé dans la poursuite de mes études.

Je voudrais remercier ici la Maison des Jeunes L'Ouverture, la Maison d'Haïti et les directions d'écoles : Louis-Joseph-Papineau, Gabrielle-Roy et Joseph-François-Perrault pour leur apport dans la cueillette des données de cette recherche et tous les garçons et toutes les filles qui ont participé avec confiance dans la réalisation des entrevues. Merci, enfin, à tous mes collègues de travail et à tous mes compatriotes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce mémoire.

Ce mémoire est dédié à

mes deux filles :

Tamarre Estimable

et

Leïla-Angelie Estimable

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	viii
SOMMAIRE	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 L'intégration du jeune immigrant haïtien	6
1.2 L'ampleur de l'immigration haïtienne au Québec	16
1.2.1 La première vague d'immigrants haïtiens	16
1.2.2 La deuxième vague d'immigrants haïtiens	17
1.2.3 Les causes de l'émigration haïtienne	20
1.2.3.1 Les causes politico-économiques	21
1.2.3.2 Les facteurs culturels	24
1.2.3.3 Un survol du système scolaire haïtien	25
1.2.3.4 Les deux systèmes scolaires : haïtien et québécois	28
1.3 L'école québécoise vis-à-vis de l'intégration	31
1.3.1 Les classes d'accueil	33
1.3.2 Les relations parents et enfants haïtiens	34
CHAPITRE II	
LE CADRE CONCEPTUEL	37
2.1 La jeunesse	37
2.1.1 L'immigrant	40
2.1.2 Le changement changement social	42

2.1.3 L'intégration sociale	44
2.1.4 L'intégration scolaire	46
2.1.5 Le racisme	48
2.1.6 La discrimination	53
2.1.7 Les préjugés	54
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	56
3.1 Les démarches méthodologiques	56
3.2 La nature de la recherche	57
3.2.1 L'instrument de mesure (le questionnaire)	59
3.2.2 Le lieu de la recherche (territoire)	61
3.2.3 L'échantillon (population)	64
3.2.4 Le recrutement	66
3.2.5 Le déroulement des entrevues	67
3.2.6 Le traitement et l'analyse des données	69
CHAPITRE IV	
L'ENQUÊTE DE TERRAIN	71
4.1 Le profil des sujets	71
4.1.1 La présentation des résultats	72
4.2 D'un racisme individuel à un racisme institutionnel	73
4.2.1 Les préjugés vécus	76
4.2.2 Les deux pédagogies d'enseignement : Haïti et Québec.....	81
4.3 Des difficultés culturelles et des problèmes de communication	85
4.3.1 Les relations avec les camarades de classe québécois	87
4.4 L'encadrement disciplinaire et le soutien familial	90
4.4.1 Les relations avec les professeurs en Haïti et au Québec	91
4.4.2 L'encadrement des jeunes et les liens familiaux.....	94

4.4.3 Les relations parents et enfants.....	101
CHAPITRE V	
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	107
5.1 Le classement des nouveaux arrivants à l'école québécoise	107
5.1.1 Les méthodes d'évaluation ou les tests de classement	113
5.1.2 Les retards scolaires des écoliers haïtiens	115
5.1.3 La question de la langue	120
5.2 La famille comme soutien et problème à l'intégration	123
5.2.1 La famille comme soutien à l'intégration	124
5.2.2 La famille comme problème à l'intégration	125
 CONCLUSION	 128
 APPENDICE A (Lettre de présentation)	 136
 APPENDICE B (Lettre de consentement)	 137
 APPENDICE C (Questionnaire. 1^{ère} partie)	 138
 APPENDICE D (Questionnaire. 2^{ième} partie)	 141
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 144

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Répartition des immigrants haïtiens au Canada (1973-1976)	7
1.2 Population haïtienne dans la région métropolitaine de Montréal	19
1.3 Population d'immigrants noirs montréalais originaires des Caraïbes	20
3.1 Répartition en nombre de la population immigrante selon le lieu de naissance : Saint-Michel (1991).....	63
3.2 Les caractéristiques sociodémographiques des participants de la recherche	65

SOMMAIRE

Ce mémoire porte sur l'intégration des jeunes immigrants d'origine haïtienne au système scolaire québécois. Il propose de sensibiliser et de ramener les personnes en position d'autorité du monde scolaire québécois à la réalité, de relever les différents obstacles étroitement liés au problème d'intégration et les difficultés scolaires et d'apprentissage de certains jeunes. Le travail s'applique à cerner la différence entre les deux systèmes scolaires – l'haïtien et le québécois – et il examine le problème de classement et les retards académiques de la majorité des nouveaux arrivants haïtiens. Pendant que d'autres jeunes du même pays d'origine réussissent et s'intègrent presque sans heurts à l'école québécoise, la majorité des élèves d'origine haïtienne enregistrent assez systématiquement des taux de réussite plus bas que les autres groupes. Il semble évident que les conditions socio-économiques de ces élèves ne sont pas sans lien avec leurs difficultés scolaires.

Pour atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche, nous avons privilégié la méthode qualitative en utilisant comme outils des entrevues semi-structurées qui sont une approche directe et souvent très fructueuse. Nous avons recueilli les témoignages à l'aide d'un questionnaire validé auprès d'un groupe de personnes ayant de longues années d'expérience dans les milieux multiethniques auprès d'un échantillon composé de treize participants : huit garçons et cinq filles âgés en moyenne de 16 ans. Ils habitent tous le quartier Saint-Michel et sont en activités scolaires aux trois écoles secondaires de quartier ciblées dans notre recherche.

Les témoignages recueillis auprès de ces jeunes nous permettent de comprendre que les difficultés d'intégration, les obstacles dus au racisme, aux préjugés, au rejet et au refus de l'autre ne se posent pas à tous. Il est vrai que la majorité d'entre eux ont soulevé le problème du racisme et des préjugés qu'ils ont expérimentés dès leur arrivée en milieu scolaire québécois. Ces problèmes constituent, de toute évidence, un frein majeur à leur intégration. Toutefois, d'autres n'ayant pas le même statut socio-économique et familial, nous confient avoir été acceptés dès leur arrivée et réussissent leur intégration presque sans difficulté à l'école québécoise.

Ce mémoire comprend cinq chapitres qui se répartissent comme suit : les écrits réunis constituant la problématique de recherche, le cadre théorique qui regroupe tous les concepts qui entourent le sujet de la recherche, les démarches méthodologiques permettant d'atteindre les objectifs de la recherche, l'enquête de terrain permettant d'interroger treize jeunes garçons et filles et enfin l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête.

Mots clés : Immigration, école, intégration, Haïti, interculturel.

« J'ai le regard du pauvre quand je vois des groupes se former dans les cafés, au coin des rues, dans les salons, au cinéma, dans les écoles, à la cafétéria, des groupes qui ont manifestement un lien commun, celui de la même terre, du même passé, qui rient du même rire, qui ont le même accent! Ils ont cette sorte de complicité qui exclut. Et pourtant, parmi eux, j'ai des amis. Mais je sais que, (...) jusqu'à la troisième génération, je serai l'étrangère, je ne suis pas faite de pure laine. Alors, je surveille mon langage, je contrôle mes gestes, mes élans. Je sélectionne mes idées. Je ne suis pas moi puisqu'ils ne peuvent me prendre comme je suis. Ils se méfient. Je suis emmurée, encagée, seule. Personne ne sait plus rien de moi, je n'ai plus de passé, plus d'appartenance; l'avenir ne m'appartient plus. J'ai perdu mon identité, je ne suis plus personne, je suis une émigrée. » (Cécile Kandalaft. « Journal d'une émigrante ». Perspectives, 19 janvier 1974)

INTRODUCTION

Depuis mon arrivée au Québec, il y a quelques années, la question de l'intégration des jeunes immigrants d'origine haïtienne au système scolaire québécois est au cœur de mes préoccupations. Bouleversé par des taux d'abandon plus élevés dans les groupes d'âge (15-24 ans) chez les jeunes d'origine haïtienne par rapport aux autres communautés ethnoculturelles, j'ai été frappé et tourmenté de constater la surreprésentation dans le secteur de l'adaptation, des classes d'alpha, du cheminement particulier et des classes dites spéciales de ces jeunes

qui viennent des familles nouvellement débarquées au pays d'accueil et qui habitent les tristes logements qui longent le boulevard Saint-Michel où règnent la pauvreté et l'exclusion.

Au cours des deux dernières décennies, l'arrivée massive d'un nombre croissant d'écoliers venant de pays du Tiers-monde, notamment d'Haïti, aux prises avec une économie désarticulée et des problèmes sociopolitiques, a modifié le paysage des institutions scolaires québécoises. L'école québécoise prend certainement des couleurs. Celle-ci, qui n'était pas vraiment équipée et préparée à accueillir adéquatement une clientèle ethnique aussi diversifiée, se voit imposer d'énormes défis à relever et de nombreux obstacles sont donc dressés sur tout le long parcours d'intégration de ces nouveaux venus.

Par ailleurs, la situation des écoliers haïtiens à l'école québécoise a amené plusieurs auteurs à se prononcer sur la question afin de développer une meilleure compréhension de la problématique d'intégration de ces jeunes. C'est le cas de McNicoll (1993 : 5) qui se questionne comme suit : « Est-il possible d'intégrer, voire d'assimiler complètement des contingents aussi nombreux, aussi divers et, surtout, différents de la majorité. » Pour Crève-Cœur (2000 : 2), « Intégrer la grande cohorte des jeunes immigrants à la société d'accueil, les socialiser et les faire réussir à l'école représentent une lourde tâche pour l'institution scolaire. » Pour sa part, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991 : 65) avance ce qui suit : « pour de plus en plus de ces jeunes, la marche est haute entre leur pays natal peu développé, sous-scolarisé et le Québec ».

D'autres auteurs, tels Labelle (1983), Laperrière (1983), Pierre Jacques (1984), Noël (1984), le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991), Ledoyen (1992), Laperrière (1998), mentionnent que les écoliers haïtiens sont souvent la proie du racisme et des préjugés de la part non seulement de leurs pairs québécois de souche, mais aussi des personnes en poste d'autorité au sein de l'école québécoise. Parmi les différentes thèses avancées par ces auteurs, nous allons

prêter une attention particulière à l'une d'entre elles qui tente vraisemblablement de nous aider à bien comprendre les manifestations du racisme, des préjugés et de l'exclusion en milieu scolaire québécois. Il s'agit de celle de Pierre Jacques (1984 : 38) relatant le témoignage suivant d'un professeur d'une classe d'accueil :

« Effectivement, ils subissent la discrimination raciale. Ils la subissent à l'école de la part des membres du personnel de soutien. Je trouve qu'ils sont vraiment racistes. La présence des Noirs les embarrasse et les gêne. Il y a deux ou trois de mes élèves haïtiens qui sont venus en pleurant à cause des autres élèves de l'école. Ils développent un certain complexe d'infériorité. Ils ont tendance à se replier sur eux-mêmes, à s'isoler et à se regrouper. Il y a des cas où on les accuse injustement de vols. (Nous, disent ces élèves haïtiens, on est Noirs, on nous accuse; c'est toujours nous autres qui sommes accusés). »

Nous croyons que ce témoignage reflète de façon exacte le vécu de ces jeunes en milieu scolaire québécois, plutôt que de voir les difficultés d'adaptation des écoliers haïtiens à l'école québécoise comme le résultat d'un manque de préparation de ceux-ci ou de difficultés personnelles. Nous posons l'hypothèse d'une école où les manifestations du racisme individuel ou institutionnel compromettent cette intégration.

Deux décennies plus tard, il demeure nécessaire et essentiel de continuer à se pencher sur ce problème qui garde toute son actualité. Les propos de l'écolière Marie-Claude Fex de Montréal-Nord, une jeune femme qui arrive d'Haïti, en disent long : « On m'a intimidée, on m'a traitée de conne, on me menaçait, on m'attendait avant l'école et après l'école, on me téléphonait à la maison. »¹

Tous ces témoignages et bien d'autres explications fournies par d'autres auteurs précédemment cités semblent confirmer l'existence de problèmes d'adaptation spécifiques aux jeunes immigrants haïtiens. Ces études nous offrent toutefois peu d'outils pour avoir une meilleure compréhension de la vie quotidienne de ces jeunes. En réalisant cette recherche et en nous basant sur les propos recueillis auprès des jeunes constituant notre groupe d'étude, nous sommes

¹ *Journal de Montréal*, le 5 septembre 2002, p. 7.

conscient que beaucoup de questions relatives à l'intégration du groupe de 15 à 25 ans demeurent inexplorées et les problèmes vécus par ces nouveaux arrivants restent encore entiers.

C'est pourquoi, il nous apparaît essentiel et très approprié de mener une telle recherche sur le vécu de ces jeunes en milieu scolaire québécois et de se demander la question suivante : comment les jeunes immigrants haïtiens vivent-ils leur intégration au système scolaire québécois?

Pour répondre à cette question qui est au fondement de cette recherche exploratoire dont la démarche consiste à identifier, à examiner et surtout à porter tout l'éclairage nécessaire aux différents obstacles qui se dressent et freinent le processus d'intégration de la majorité de ces nouveaux arrivants haïtiens à l'école québécoise, nous sommes descendu sur le terrain et avons rencontré certains de ces jeunes garçons et filles d'origine haïtienne qui témoignent et disent ce qu'ils pensent de leur vie. Nous avons recueilli leur parole sur leur vécu scolaire dans un contexte migratoire et sur la situation socioéconomique de leurs familles afin de relever et de comprendre les causes pouvant expliquer pourquoi certains éprouvent toutes sortes de difficultés à réussir à l'école, alors que d'autres du même groupe réussissent et s'intègrent sans difficulté majeure à l'école du pays d'accueil.

Cette étude comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous présentons la problématique de la recherche qui comprend les concepts généraux de l'immigration et l'émigration haïtienne, les difficultés d'intégration que rencontrent ces jeunes à l'école. Dans le deuxième chapitre consacré au cadre théorique, nous définissons les différents concepts ayant rapport à notre sujet de recherche et nous exposons les différentes interrogations qui nous ont motivé à mener une telle étude. Dans le troisième chapitre, nous décrivons les démarches méthodologiques, le type de recherche privilégiée et les outils utilisés comme instrument de mesure nous permettant de réaliser la recherche. Dans le quatrième

chapitre, nous présentons les résultats de notre enquête de terrain. Dans le cinquième chapitre, nous nous consacrons à interpréter et analyser les résultats de l'enquête pour enfin décrire synthétiquement les grandes lignes de la conclusion.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comporte trois parties qui sont liées entre elles et qui traitent de l'ensemble de la problématique du jeune immigrant haïtien à l'école québécoise. La première partie décrit le problème d'intégration du jeune immigrant haïtien, l'ampleur de l'immigration haïtienne au Québec et expose les causes de l'émigration haïtienne. La deuxième partie se propose de faire un survol du système scolaire haïtien, brosse un tableau sommaire des deux systèmes scolaires – haïtien et québécois – et vise à décrire l'école québécoise vis-à-vis de l'intégration (les classes d'accueil). Le chapitre se termine par la présentation de quelques difficultés rencontrées dans les relations entre parents et enfants haïtiens dans un contexte d'immigration, difficultés qui auront un impact sur l'intégration scolaire de ces enfants.

1.1 L'intégration du jeune immigrant haïtien

Depuis la fin des années 1960, tous les pays occidentaux se sont vus confrontés à un problème qu'ils n'avaient pas prévu : « Un afflux de migrants en provenance de pays du Tiers-monde aux caractéristiques physiques et culturelles différentes de celles de leurs populations et que les conditions économiques de l'Occident ont attiré en masse. » McNicoll, (1993 : 5) Le vent de ce vaste mouvement migratoire des peuples de la périphérie vers les centres industrialisés comprend certainement les Haïtiens. Ils sont déjà en fuite sous la répression violente du régime duvaliériste et se retrouvent au Canada, particulièrement au

Québec, compte tenu de l'affinité linguistique existant entre ces deux peuples. Dejean (1978 : 13) affirme que, « 95 % des Haïtiens admis comme immigrants au Canada se dirigent vers le Québec ». Le tableau 1.1 présente la répartition des immigrants haïtiens admis au Canada entre 1973 et 1976.

Province	1973	1974	1975	1976
Alberta	2	9	3	2
Colombie-Britannique	-	3	0	5
Manitoba	7	1	8	1
Nouveau-Brunswick	4	13	4	1
Ontario	56	141	108	86
Québec	2109	4690	3308	2966
Total	2178	4857	3431	3061

TABLEAU 1.1 : Répartition des immigrants haïtiens au Canada (1973-1976).
Dejean (1978 : 17)

Également, des recherches effectuées par Labelle (1983) nous disent que 24 329 Haïtiens se sont établis au Québec entre 1968 et 1980 dont les trois quarts, soit 17 860, entre 1974 et 1980.

Les dernières données statistiques de la population québécoise immigrée recensée nous démontrent que le Québec devient une destination de plus en plus convoitée avec une immigration extrêmement diversifiée. Jusqu'à tout récemment, en 1996, avec la faible natalité que connaît l'Amérique francophone, la croissance de la population active provient presque entièrement des immigrants. Ainsi, les données statistiques des populations immigrées de 1996 révèlent, selon le Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration (1998, 1999), que les cinq principaux pays de naissance, soit l'Italie, Haïti, la France, le Liban et les États-Unis regroupent le tiers de la population immigrée recensée. Dans la cohorte 1991-1996, Haïti, le Liban, la France, la Chine et la Roumanie cumulaient 29 % des personnes recensées.

Par ailleurs, avec l'arrivée massive de ces immigrants aux profils diversifiés, d'énormes défis se posent, notamment celui de l'intégration harmonieuse de ces familles à la société québécoise en tant que société d'accueil francophone en Amérique du Nord. Dans ce contexte, le paysage du monde scolaire montréalais semble bien modifié. À ce propos, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991) note que les écoles françaises de la région de Montréal accueillent actuellement 93 % des élèves allophones. Cette région constitue donc une zone privilégiée pour conduire des études interethniques (Terrisse et Palacio-Quintin, 1994).

Toutefois, à partir de l'accueil mitigé qui leur est réservé, tous les jeunes des minorités visibles, particulièrement les Haïtiens, éprouvent de grands malaises à s'adapter au rythme des institutions scolaires de l'île de Montréal. Outre la barrière linguistique que la majorité d'entre eux doivent surmonter², il faut mentionner aussi les obstacles associés au contexte migratoire de ces jeunes, leur origine familiale, leurs conditions socioéconomiques, le choc culturel, l'école et la société qui sont autant de facteurs dont on doit tenir compte pour expliquer et

² Il faut se rappeler que la langue maternelle des Haïtiens est le créole et non le français.

comprendre le problème de ces jeunes. Dans un sens plus large, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1981 : 2) a souligné que :

« Le problème des jeunes Haïtiens n'est qu'un élément du problème global de l'adaptation de la communauté haïtienne émigrée au Québec; ce problème ne peut être compris réellement que dans le cadre de cette situation sociale générale; toute solution envisagée doit déborder le cadre de l'école et tenir compte de l'intégration des difficultés scolaires à l'ensemble des problèmes sociaux de la communauté des immigrants haïtiens. »

Les Haïtiens qui se déplacent dans un processus migratoire ne le font pas de façon aléatoire, mais sous le poids d'un ensemble de forces sociales, économiques, politiques et culturelles. Certains, ceux qui sont issus des classes moyennes haïtiennes et qui sont arrivés de tout petit au pays d'accueil, peuvent s'adapter facilement. Par contre, ceux qui proviennent des couches paysannes et populaires haïtiennes et sont arrivés très jeunes (15 ans et plus) font face à des contraintes de toutes sortes, telles que le logement, le racisme, la discrimination, la stigmatisation, la marginalisation, le chômage des parents, le revenu de travail insuffisant (parents) et l'aide sociale insuffisante (parents).

Par ailleurs, deux niveaux de problèmes sont identifiés par le Centre haïtien d'orientation et d'information scolaire (1981); et par Barbier, Olivier et Jacques (1984), chez les jeunes Haïtiens qui fréquentent le système éducatif québécois : des difficultés d'ordre psycho-pédagogiques (programmes, méthodes, etc.) et des difficultés d'ordre socio-pédagogiques (situation familiale, valeurs culturelles, etc.). Sans compter, pour les nouveaux arrivants, les différences très grandes entre le régime pédagogique des écoles de leur pays d'origine et celui du pays d'adoption. Décrivant les difficultés liées à l'intégration de ces jeunes, la Commission des écoles catholiques de Montréal (1982 : 8) a écrit : « La récente clientèle haïtienne et celle asiatique créent une situation particulière puisque les enfants de ces origines accusent systématiquement un retard scolaire important jusqu'à l'analphabétisme total. » Parlant des difficultés pédagogiques et des

retards scolaires importants de ces écoliers haïtiens, Laperrière (1983 : 7) a ajouté :

« Ils nous arrivent avec des retards scolaires de deux à trois ans en moyenne sur leur âge chronologique, quand ils n'arrivent pas complètement illettrés; alors, c'est de deux choses l'une : ou bien, on les classe par niveau de rendement, et là, ils développent des problèmes sociaux terribles entourés de petits, de telle sorte qu'on ne le fait jamais; ou bien, on les classe selon leur âge, mais alors, ils arrivent à peine à saisir des bribes de ce qu'on enseigne, tellement il leur faudrait plus de récupération que ce qu'on leur offre à l'école. »

Selon le conseil scolaire de l'île de Montréal (1991) :

« Comme tout enfant scolarisé dans une culture qui n'est pas la sienne, l'écolier haïtien voit son équilibre en péril face au choix qu'il doit faire entre le patrimoine culturel et vivre l'inadaptation ou des difficultés majeures d'intégration. Il doit aussi s'identifier dans ce milieu scolaire à majorité blanche où se trouvent souvent, sinon toujours absents, les membres de son groupe d'origine. Il fait face à des préjugés d'image, à des préjugés de race, etc. »

Divers auteurs se sont déjà penchés sur la question d'intégration des jeunes Haïtiens à l'école québécoise. Ils sont unanimes à reconnaître que des difficultés persistent, le racisme existe, les préjugés et le refus de l'autre s'expriment. L'ensemble de ces contraintes engendre un phénomène d'exclusion et provoque une perte de motivation scolaire et des impacts majeurs sur la performance de ces étudiants.

Ainsi, en 1996, dans une étude réalisée par Hoang-Tran portant sur l'évolution de la performance scolaire des élèves du secondaire incluant les classes d'accueil de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), selon la langue maternelle pour les années 1992 à 1994, l'auteur mentionne que « certains groupes tels que les Chinois et les Vietnamiens sont plus performants en mathématiques: alors que d'autres tels que les Créoles, les Grecs et les Espagnols sont faibles en français et en mathématiques ». Également,

DJegnononde Tieide effectuant une recherche en 1996, indique que « 40 % des élèves qui fréquentent les classes d'accueil sont en difficulté scolaire et que les jeunes des communautés culturelles, dont ceux d'origine haïtienne seraient surreprésentés dans le secteur de l'adaptation »

La thèse de Tieide confirme à juste titre les remarques faites par Ledoyen (1992), concernant les écoliers haïtiens; cet auteur a observé, pour sa part : « des taux d'abandon plus élevés dans les groupes d'âges (15-24 ans) chez les jeunes d'origine haïtienne, ils atteignent 44 %, chez les plus âgés (25-29 ans) ce taux passe à 30 % ». Plus récemment, l'étude de Crève-Cœur (2000 : 22) précise qu'« à la fin du cycle d'une durée de quatre ans; 32,3 % de l'effectif venant d'Haïti obtenant le DES, 2,9 % le DEP et 14,7 % le DEC. Seulement 2.9 % allaient à l'université et 50 % n'obtenaient aucun diplôme universitaire ». À noter que cette tranche du projet comptait dans son effectif un pourcentage de 62 % de jeunes venant directement d'Haïti.

Diverses études ont été menées par d'autres chercheurs afin de mieux cerner les différentes facettes de ce problème d'intégration des écoliers haïtiens. Ces études rejoignent, d'une façon ou d'une autre, les pronostics d'autres chercheurs tels que ceux de Jacob, Hébert et Blais (1996 : 8) qui abordent la question comme suit :

« L'adaptation de l'enfant immigrant à une nouvelle société est fonction non seulement de la situation socioéconomique de ses parents dans la société d'accueil, mais aussi de leur origine sociale et de leur ouverture vers l'extérieur dans leur pays d'origine et par le fait même fonction de l'adaptation de la famille à la société concernée. »

Par ailleurs, dans une perspective d'intégration scolaire, Pierre Jacques (1984 : 55) en parle aussi dans le même sens quand il ramène de façon générale la problématique scolaire de l'écolier d'origine haïtienne au statut socioéconomique de sa famille. Pour lui, « l'impossibilité des parents à répondre à certains besoins élémentaires de l'enfant engendre chez celui-ci des frustrations, des déceptions

qui affectent non seulement son rendement scolaire mais encore son comportement à l'école ». Dans son analyse de la situation des écoliers haïtiens, Pierre Jacques ne croit pas que ces problèmes d'adaptation scolaire soient propres aux Haïtiens. Fait intéressant à retenir, l'auteur affirme que les jeunes Québécois de milieux défavorisés connaissent des problèmes similaires à ceux des écoliers haïtiens. Ce sont là les deux faces d'une même médaille. Le directeur d'une école polyvalente, conscient des similitudes entre Québécois et Haïtiens pauvres, témoigne :

« Il existe des similitudes évidemment. Lorsqu'un élève vient d'un milieu défavorisé qu'il soit haïtien ou québécois, il ne fonctionne pas dans l'école. L'élève québécois de milieu défavorisé, lui aussi ne réussit pas en classe; lui est absent à ses cours, lui aussi va chercher à former un "gang". Pourquoi? Parce qu'il sent que ce n'est pas son monde; qu'il n'est pas accepté comme tel, et en plus de cela, il est incapable de répondre à un certain nombre d'exigences, dû à une non-structuration de ce qu'il vit! » (Pierre Jacques, 1984 : 59)

D'autres auteurs abordent le problème des jeunes en prenant en considération le fait que les jeunes des minorités visibles, particulièrement les Noirs, seraient manifestement victimes de racisme et de discrimination. C'est le cas de Ledoyen (1992 : 15) qui s'exprime clairement :

« À Montréal, les nombreuses situations discriminatoires identifiées par les organismes communautaires et diverses instances administratives (services sociaux, milieux scolaires, commissions des droits de la personne) révèlent, hors de toute doute, l'existence de comportement d'exclusion envers les minorités, particulièrement celles qui se différencient du groupe majoritaire par la couleur de la peau. »

Le racisme ne se produit pas qu'en milieu scolaire. Même si ce trait n'est pas spécifique à la société québécoise, le racisme de tous les jours constitue un obstacle majeur à l'intégration du Noir dans toute société majoritairement blanche. C'est sur cette toile de fond que le jeune Haïtien rencontre l'école québécoise. Par exemple : les expressions relatives au Noir sont toujours des expressions tendant à présenter ce dernier de façon négative. On parle souvent des idées noires comme des idées à rejeter; de même, des marchés noirs comme des

marchés d'injustice; de travailler au noir, c'est de travailler dans l'illégalité. On dirait que tout ce qui est noir symbolise la négativité, la péjorativité, l'infériorité et voire la criminalité. Ainsi, des familles immigrantes noires en quête d'un logement ou d'un emploi sont souvent victimes de discriminations et se voient toujours répéter : « c'est complet! ». En France, les Français se servent du sigle : « P. E. dans les offres d'emplois et sur les affiches d'appartements à louer pour refuser et discriminer les étrangers. P. E. Ça veut dire pas d'étranger. »³

Dans le métro, les jeunes Noirs sont plus facilement interceptés que les Blancs par les forces de l'ordre. À ce sujet, une répondante, victime d'un vol, s'étant retrouvée au poste de police, témoigne :

« Quand les policiers m'ont amenée au poste pour regarder les photos dans un album, je vous dis que je suis sortie la tête grosse comme un meuble, il y avait un album, ce sont des Noirs seulement. J'ai eu honte, je souffrais au fond de moi-même car, j'aurais pu retrouver les photos de mes enfants ». (Brodrique, 1993 : 79).

On se rappelle de l'épisode du journaliste Blanc Stéphane Alarie qui a passé sept jours dans la peau d'un Noir, maquillé par un professionnel des effets spéciaux dans le cadre d'un reportage sur le racisme. Il a témoigné littéralement comme suit :

« En seulement sept jours sous les traits d'un Noir habilement maquillé par un professionnel des effets spéciaux, j'en aurai vraiment vu... de toutes les couleurs. On m'a viré d'un bar, on m'a épié dans les commerces, on m'a floué sur la valeur d'un bien, on m'a servi des commentaires douteux lors de la recherche d'un logis, on a craint de me prendre à bord. » (Alarie, 2003 : 3)

Pour Dan Philips. Président de la Ligue des Noirs du Québec « Dans les commerces, les Noirs sont plus suivis, on les soupçonne plus facilement de vol à l'étalage ». Il poursuit : « Un Noir qui conduit un véhicule de luxe risque plus souvent d'être intercepté. Il y a tout de suite la perception qu'il l'a peut-être volé. » (Alarie, 2003 : 5) Évidemment, l'idée est le moteur de l'action et des

³ *Journal de Montréal*, mercredi 9 novembre 2005, p. 9.

perceptions, c'est-à-dire que le monde est à l'image des idées et que les jugements sont le reflet de la perception. Depuis longtemps, le racisme demeure toujours un problème de société qui empêche des individus de différentes races de vivre ensemble en paix. Par exemple, une femme blanche qui se marie à un Noir se verra regarder de travers dans son environnement familial et partout. Le témoignage d'un Québécois marié à une Haïtienne illustre bien la réalité : « Je suis marié depuis moins de deux ans avec une Haïtienne. (...). Le racisme, je l'ai ressenti de ma famille dès le début de cette union. Une Noire, c'est effrayant, ça sent pas bon, ça attire les coquerelles, etc., etc. » (Harvey, 1995 : 32)

À la ferme Sainte-Clotilde de Châteauguay, en Montérégie, les actes racistes sont tangibles et palpables à l'égard des journaliers d'origine haïtienne qui n'étaient pas des Noirs, mais des nègres. C'est l'apartheid au sens propre du terme. En effet.

« une centaine, toute la journée le dos courbé, à cueillir carottes et laitues. Le midi, ils se rassemblaient pour manger autour d'une cabane verte. Un jour, Cupidon Lumière transgresse une loi de la ferme. Elle se rend à la cafétéria, dans le bâtiment principal, pour y faire chauffer son repas. L'endroit est réservé aux employés blancs, c'est écrit sur la porte de la cabane. Lorsque Cupidon Lumière s'apprête à entrer, la femme du patron bondit, lui bloque le passage. "Ici, ce n'est pas votre place", lance-t-elle sèchement ». (Guérard, 2006 : 46)

Par la même occasion, le journaliste rapporte qu'au centre maraîcher Eugène Guinois Jr,

« les toilettes du bâtiment principal n'étaient utilisées que par les employés du coin, à la peau blanche. Les 96 Noirs, eux, n'avaient droit qu'aux trois toilettes chimiques près de la cabane. Après une longue journée aux champs, ils se lavaient à l'extérieur, avec des tuyaux d'arrosage. "Nous étions traités comme des chiens", dit Cupidon Lumière ». (Guérard, 2006 : 46)

Aussi, on peut souligner que, même dans le domaine de la sécurité, la couleur noire n'inspire pas la confiance, elle est plutôt suspecte. Les agents noirs sont toujours à l'œil et font souvent l'objet de soupçon de la part de leurs pairs blancs. Des études réalisées par des experts révèlent que, que ce soit dans la police

ou en services correctionnels, les agents noirs et les agents blancs ne sont pas toujours d'égal à égal. Cette différence hiérarchisée est visible comme celle de comportement entre les couches sociales dans les milieux où l'on note la présence d'une seule culture. En effet, si un agent noir n'est pas accepté par ses collègues de travail blancs, l'agent noir rejeté par son entourage de travail est exposé à des rapports rédigés à son insu et tout à fait défavorables mettant en jeu sa sécurité d'emploi et l'obligeant parfois à abandonner involontairement malgré ses compétences, ses qualifications et son désir de travailler. De même, un agent noir pilotant une voiture de luxe est l'objet de toutes sortes de suspicions d'actions malhonnêtes comme quoi l'agent noir est perçu par les Blancs comme inaccessible à un standard de vie élevé, mais s'il s'agit d'un agent blanc, quel que soit le luxe et le haut de gamme de la voiture, cela paraît tout à fait normal parce que c'est un Blanc. De plus, les agents blancs ont le besoin viscéral de toujours chercher un agent noir comme bouc émissaire, même si les faits prouvent toujours le contraire. À ce sujet, la journaliste Mélanie Brisson du *Journal de Montréal* a rapporté, pendant que de fortes suspicions pèsent sur les agents noirs dans l'esprit de leurs pairs blancs, qu'« une agente blanche, à l'emploi d'un des Établissements carcéraux du Québec depuis 15 ans, a été prise la main dans le sac pour avoir fourni aux détenus d'importantes quantités de drogues en plus de l'alcool, des téléphones cellulaires et du matériel pornographique ». Brisson, M. (2005 : 5). C'est avec raison que la chercheuse Maryse Potvin, du Centre d'études ethniques des universités montréalaises, mentionne: « Quand tu es Noir, quand tu es vu comme un étranger, faut que tu fasses la preuve que t'es un bon gars. Mais automatiquement les Blancs, on assume qu'ils sont bons jusqu'à preuve du contraire. » (Alarie, 2003 : 5)

Ce qui résulte que le Noir doit se surpasser, tant à l'école que dans la société, pour imposer le respect par l'excellence et la compétence. À ce sujet; Brodrique (1993 : 76) rapporte que.

« pour réussir, le Noir doit développer ses capacités intellectuelles, ils n'ont pas d'autres choix parce qu'ils sont Noirs. Pour atténuer la frustration, il faut trouver les moyens d'équilibrer les rapports de force. Cela nécessite une capacité intellectuelle permettant de dépasser les personnes qui fustigent les Noirs ».

Bref, nous faisons allusion à tout cela, c'est parce que l'Haïtien, étant d'un peuple noir, ne peut pas se soustraire à ce stéréotype préjudiciable à l'intégration du Noir dans toute société blanche.

1.2 L'ampleur de l'immigration haïtienne au Québec

L'immigration haïtienne au Canada demeure un phénomène relativement récent. Car, « vers 1950 on comptait à peine une quarantaine d'Haïtiens au Canada et principalement au Québec ». Dejean (1978 : 1) Cette immigration s'est faite en deux grandes vagues successives et distinctes l'une de l'autre en raison des différentes modalités et des caractéristiques de chacun des deux contingents d'immigrants. Nous tenons à les présenter dans ce qui suit.

1.2.1 La première vague d'immigrants haïtiens

Avec la fin de la politique discriminatoire à l'endroit des Noirs des services canadiens d'immigration en 1962, une abolition qui, selon Labelle *et al.* (1983 : 83), « est due en grande partie aux pressions politiques en provenance des gouvernements caraïbéens pour qui l'émigration constitue une réponse importante et encouragée aux problèmes politiques », on a assisté vers 1965 à l'arrivée de la première vague d'immigrants haïtiens au Québec : « On comptait à peine 300 nouveaux immigrants en provenance d'Haïti au milieu des années 60. » Tardieu (1993 : 9)

Dans le contingent de la première vague d'immigrants, peu d'ouvriers étaient remarqués. ils étaient presque tous au contraire des professionnels appelés à aider la société d'accueil dans son processus de développement surtout dans le

domaine de l'éducation. Ce que Labelle *et al.* (1983 : 73) ne manquent pas de souligner :

« Ce fut au cours des années 1960-1970 qu'un véritable "*exode de cerveaux*" : médecins, avocats, enseignants (tes), cadres moyens et supérieurs, infirmières décident de quitter le pays. Parmi ces professionnels, quelques-uns seulement décident de s'installer en Europe et en Afrique. »

Suite à des recherches menées au cours de la même décennie, Labelle, Larose et Piché (1983 : 84) rapportent qu'en 1968 :

« 70 % des Haïtiens entrant au Québec projetaient d'y travailler comme professionnels, techniciens et administrateurs. Cette proportion va cependant baisser graduellement, chuter en 1973 et se stabiliser ensuite aux environs de 15 %. La moitié des professeurs entrés entre 1968 et 1972 se destinait à l'enseignement ».

Pour sa part, Adjo D. Abotsi-Kaledji (1986 : 28) mentionne que pour la seule année 1969, avec la vague d'oppression duvaliériste qui a entraîné un véritable exode des Haïtiens en quête de sécurité politique et de survie économique, « il y eut 53 587 sorties d'Haïti contre 19 316 en 1963 ».

1.2.2 La deuxième vague d'immigrants haïtiens

Ce fut au milieu des années 1970 qu'on a constaté, au fur et à mesure, l'arrivée d'une nouvelle vague d'immigrants haïtiens dans l'Amérique francophone. Baptisé sous le nom de la « deuxième vague », ce contingent comporte majoritairement des gens issus des couches populaires ouvrières et paysannes haïtiennes. Contrairement à leurs prédécesseurs des années 1960 qui s'intègrent relativement sans heurt, puisqu'ils étaient presque dans la totalité des professionnels hautement scolarisés et qualifiés, ceux-là (ces successeurs) font face à de grandes difficultés d'intégration dans la société d'accueil. Ils sont rudement touchés par des problèmes de racisme, de discrimination, d'isolement, de marginalisation, de longues heures de travail, de chômage et de pauvreté.

À ce sujet, Labelle *et al.* (1984) écrivent :

« Très peu scolarisée, sous-qualifiée et parfois même analphabète, ne parlant pas ou peu le français, cette nouvelle population majoritairement féminine travaillera dans les secteurs de services où elle occupe les emplois dans le domaine du textile, domestique et de femme de ménage. »

Pour sa part, Larose (1985) avance, dans son ouvrage intitulé *De la complexité des motifs de la migration : le cas des Haïtiens* : « Les motifs d'ordre économique priment au sein du prolétariat. Ceci ne signifie pas que les prolétaires haïtiens au Québec n'aient pas été affectés par la situation politique ». Dans cette optique, on peut comprendre, par ailleurs, quand Laferrière (1983 : 127) a précisé que :

« La première vague d'immigration en provenance de la "Perle des Antilles" était surtout formée de professionnels dont les enfants eurent sans doute parfois à souffrir de racisme, mais dont le niveau économique et culturel permit une intégration assez facile. Les vagues suivantes, cependant, furent formées de personnes unilingues créolophones ou ne maîtrisant le français que très faiblement. Les enfants de ces derniers immigrants, fréquentant souvent des écoles pauvres dans les quartiers populaires où ils habitent, furent en butte à des difficultés d'apprentissages importantes d'une part et souvent au racisme de leurs condisciples blancs, racisme auquel ils répondirent parfois par une certaine ségrégation volontaire qui les fit accuser de refuser de s'intégrer... »

En même temps, des études menées au cours de la décennie 1990 permettent également de constater l'arrivée en grand nombre d'immigrants haïtiens dans l'Amérique francophone et plus particulièrement dans la grande région métropolitaine de Montréal. À cet effet, Icart (1995), citée par Pierre (2001 :10), mentionne : « En 1991, Haïti occupait le deuxième rang après l'Italie, comme pays de naissance de la population immigrée dans la région métropolitaine de Montréal. » Pour bien saisir la croissance de cette immigration à partir des données du recensement de 1996 de la région de Montréal et ses banlieues, les lecteurs peuvent consulter le tableau 1.2 qui suit.

	Population haïtienne	Population	Résidents d'origine haïtienne sur la population
CUM	50410	1 775 846	2,8 %
Montréal	33195	1 016 376	3,3 %
Montréal-Nord	8310	81 581	10,2 %
Saint-Léonard	3525	71 327	4,9 %
Pierrefonds	1515	52 986	2,9 %
Anjou	1125	37 308	3,0 %
Saint-Laurent	1110	74 240	1,5 %
Rive-Sud-Longueuil	2355	127 977	1,8 %
St-Hubert	1775	77 042	2,3 %
Rive-Nord-Laval	6740	330 393	2,0 %

TABLEAU 1.2 Population haïtienne dans la région métropolitaine de Montréal. (Statistique Canada, 1996)

Dans le même sillage des années 1990, d'autres études menées par Torczyner et Springer (2001 :35) sur les caractéristiques démographiques de la communauté noire montréalaise ont démontré qu'« en 1996, près d'un Noir sur deux vivant à Montréal était né dans les Caraïbes (48.8 %) : dans le cas des seuls immigrants, la proportion montait à 80 % ». Il faut dire que cette montée en flèche des taux d'immigration ne s'explique que par les changements apportés aux

politiques du Canada et du Québec visant à accueillir un nombre croissant d'immigrants de race noire, notamment des Caraïbes. Établis à Montréal depuis des générations, ces immigrants noirs ont puissamment contribué à la vie culturelle et économique de cette ville. Par leur nombre, les immigrants arrivés ces trente dernières années ont permis à la communauté noire de Montréal et des autres villes canadiennes de croître rapidement. C'est ainsi que, dans la société francophone québécoise :

« trois immigrants noirs sur quatre en provenance des Caraïbes sont nés en Haïti. Ces Haïtiens d'origine comptaient en 1996 pour plus du tiers de la population noire montréalaise (35 %). Près de la moitié d'entre eux (47 %) habitent dans le quart nord-est de la ville (Montréal-Nord, Saint-Michel, Laval et Rivière-des-Prairies). Dans le quartier Saint-Michel, près d'un résident sur huit (12,1 %) est né en Haïti ». (Torczyner et Springer, 2001 : 35)

Le tableau 1.3 résume la situation.

Lieu de naissance		
Barbade	2715	4,7 %
Haïti	42 595	74,3 %
Jamaïque	5330	9,3 %
Trinité et Tobago	2890	5,0 %
Caraïbes et Bermudes	57 310	93,4 %

TABLEAU 1.3 Population d'immigrants noirs montréalais originaires des Caraïbes. (Torczyner et Springer, 2001 : 36)

1.2.3 Les causes de l'émigration haïtienne

Phénomène très ancien, la migration est de nos jours l'un des sujets les plus controversés. Résultant du contact de deux économies inégalement

développées – l'économie du centre et celle de la périphérie –, ce phénomène est aussi l'effet de la logique du capitalisme fondé sur l'exploitation de la périphérie par le centre et surtout de la recherche du profit. Les peuples du Tiers-monde se voient réduits à une pauvreté telle, qu'ils sont obligés de fuir leur terre natale vers d'autres horizons en espérant améliorer leurs conditions de vie. Le peuple haïtien n'échappe pas à cette règle. Son émigration vers d'autres cieux pour un lendemain meilleur peut être expliquée à partir de deux causes fondamentales de nature politico-économique et de nature culturelle.

1.2.3.1 Les causes politico-économiques

La crise économique d'Haïti est traditionnellement liée à la répression politique. En jetant des « balises historiques sur la hiérarchie des circuits migratoires haïtiens dans laquelle se profile la migration haïtienne au Québec ». (Labelle *et al.*, 1983), on peut se rendre facilement à l'évidence.

Sur le plan géographique, l'île d'Haïti a une superficie de 27 750 km² et une population d'environ 7 000 000 d'habitants avec une lourde densité critique de plus de 1500 d'habitants au km² dans les bidonvilles et 225 au km² à la campagne. Elle fait partie des grandes Antilles et compte parmi les vingt nations de l'Amérique latine. Haïti est reconnue comme la « Perle des Antilles ». C'est le premier pays au monde qui a brisé la chaîne de l'esclavage. Ce fut au prix d'une lutte sanglante et sans merci en 1803 que nos héros ont réussi à mettre en déroute l'une des plus grandes et prestigieuses armées de l'époque, celle de la France, pour enfin conquérir l'indépendance du pays le 1^{er} janvier 1804. De l'indépendance à nos jours, deux classes d'hommes divisent la société haïtienne : celle des Noirs, majoritaire, maintenue dans la laideur de la bourbe et celle des mulâtres, très minoritaire, jouissant de « la splendeur du diamant », pour répéter les termes du prêtre Charles (2003, p. 27). Évidemment, elles sont côte à côte sous le même ciel comme les deux yeux d'une tête, mais qui ne voient pas la vie de la même couleur. Comme les deux oreilles, mais qui n'entendent pas les échos de la

nature de la même manière. Comme les deux branches d'un même arbre, mais l'une se dessèche sous un soleil radieux tandis que l'autre s'étale sous la fraîcheur. À ce sujet, Dantès Bellegarde, cité par Charles (2003, p. 64) a écrit en 1928 :

« Il n'y a pas de communication entre la masse et l'élite; d'un côté, l'ignorance, de l'autre une culture, même raffinée. Pas d'idées communes, pas de goûts communs. Deux, on peut dire, vivent côte à côte sur le même territoire, frères par le sang, étrangers par l'esprit. »

C'est un pays dont la majorité des habitants ont un faible niveau de vie à cause de la répartition très inégale des ressources entre les diverses couches de la population. Cette situation révoltante crée une vraie tension et creuse davantage le fossé entre la majorité appauvrie et la minorité fortunée. La principale ressource d'Haïti est l'agriculture. Sa superficie de terre cultivable est de 8700 km², soit environ 31 % de la superficie générale. Toutefois, la répartition des terres cultivables est faite dans la plus grande inégalité de la population haïtienne. Sans terre pour travailler et sans emploi pour répondre aux coûts de la vie, la très grande majorité des Haïtiens vivent dans l'extrême pauvreté. Fils Aimé (2002) nous rapporte des données bien éclairantes à ce sujet :

« La classe aisée, qui représente moins de 6 % de la population, détient plus de 6 ha de terre cultivable. La classe moyenne, qui constitue moins de 14 % de la population, possède plus de 6 ha de sol arable. Enfin le prolétariat rural qui regroupe 80 % de la population garde moins de 1 ha de terre cultivable. Au niveau de la population, 95 % des Haïtiens sont noirs et 5 % sont métis ou mulâtres. Ces derniers cependant sont très influents dans toutes les affaires du pays. En effet, ils contrôlent à peu près tout : le commerce import/export, les banques, la fonction publique; rien ne se fait en Haïti sans que l'on ne ressente la toute-puissance de l'oligarchie mulâtre. En Haïti, on parle deux langues : le français compris et utilisé par seulement 11 % de la population, demeure la langue de l'administration, de l'enseignement et de la fonction publique; et le créole, la langue de la majorité de la population. »

Depuis toujours, Haïti a évolué sous la domination de grandes puissances dans son histoire. Elle a été d'abord colonisée par la France et ensuite occupée par les États-Unis. C'est donc sous l'occupation américaine d'Haïti que le départ des Haïtiens vers l'extérieur a commencé. En effet, l'expropriation massive des paysans en vertu d'un contrat signé en 1910 entre le gouvernement haïtien d'alors

et la compagnie américaine McDonald peut être retenue comme l'une des principales causes de cette migration massive. Selon ce contrat, la compagnie McDonald devait construire deux chemins de fer reliant l'Artibonite et le Plateau central. Pour ce faire, une loi a été votée en vertu de laquelle, il a été concédé à la compagnie vingt (20) km de terre de chaque côté de la voie ferrée pour la plantation de la figue banane. Expropriés et contraints à la corvée, les paysans ont réagi de diverses façons contre les Américains. Certains s'organisèrent en guérilla (la guerre des Cacos), d'autres ont carrément pris le chemin de l'extérieur. C'est donc à partir de cette migration qu'on a rencontré des milliers d'Haïtiens en République dominicaine dont 50 000 ont été assassinés par le dictateur dominicain Trujillo qui avait une haine profonde des Haïtiens.

Plus tard, vers les années 1960, Dejean (1978 : 11) et Valcin (1996 :7) rapportent que les Haïtiens se sont dirigés en masse vers le Québec avec :

« le durcissement des lois régissant l'entrée des immigrants dans certaines zones de migration qui accueillaient traditionnellement les Haïtiens, comme africanisation des cadres au Zaïre, rigidité accrue des lois américaines de l'immigration, saturation du marché de l'emploi aux Bahamas, aggravation des tensions politiques en République dominicaine, l'arrêt du trafic des travailleurs haïtiens à la zafra à Cuba ».

Antérieurement considérée comme la Perle des Antilles, Haïti est donc devenue le pays le plus pauvre de l'hémisphère américain. Il faut dire aussi que la dictature de Duvalier qui a duré plus d'un quart de siècle a contribué énormément à l'aggravation de la situation économique d'Haïti. Hostile à toute forme d'opposition, François Duvalier a tout fait pour instaurer sa horde sauvage et fonder son pouvoir héréditaire. Il expulsait presque tous les intellectuels du pays, (médecins, avocats, ingénieurs, enseignants, prêtres, pasteurs, etc.). Avec la création du corps de milice populaire (Tonton macoute), des actes d'intimidation, des expropriations massives, des emprisonnements arbitraires, des disparitions de toutes sortes étaient le quotidien haïtien. Même les jeunes considérés comme l'avenir du pays n'étaient pas épargnés.

Dejean (1978 : 10) résume cette tragédie en ces mots : « Les rigueurs du gouvernement de Duvalier ont entraîné un véritable exode des Haïtiens en quête de sécurité politique et de survie économique. En 1969, on révèle 53 587 sorties d'Haïti contre 19 316 en 1963. » En outre, à cause des variations des prix sur le marché international et de l'incapacité du pays d'être compétitif, l'économie, qui reposait essentiellement sur l'exportation de la production caféière, du coton, du cacao et d'autres, s'est complètement détériorée. Les emplois sont sous-payés. Le chômage frappe plus de 60 % de la population. L'industrie de sous-traitance, dominée par le capital américain, n'arrive pas à combler les attentes des gens : les pauvres paysans qui sont le potentiel du pays sont exploités par les bourgeois sans pouvoir défendre leurs droits. C'est ainsi que fut déclenchée l'exode des années 70-80, dit encore phénomène des « boat people ».

Il s'agit donc d'Haïtiens en quête à la fois de sécurité politique et de survie économique. Et même à la fin du régime de Duvalier, Valcin (1996 : 8) constate que les « Haïtiens continuent à immigrer en grand nombre au Canada, car les problèmes sociaux, politiques et économiques n'ont fait que s'accroître ».

1.2.3.2 Les facteurs culturels

De nos jours, avec les progrès de la communication, la planète Terre est devenue comme un village. Les nouvelles qui arrivent à la périphérie en provenance des pays du centre laissent comprendre que la vie est facile dans les pays riches et provoquent chez les peuples des pays pauvres le désir constant d'émigrer vers les pays industrialisés. C'est ainsi que bien des Haïtiens ont pris le chemin du Canada. En raison de l'affinité linguistique d'Haïti avec le Québec, cette province semble offrir plus de facilités d'adaptation aux immigrants haïtiens. C'est pourquoi, on y rencontre un fort pourcentage. Dejean (1978 : 11). Valcin (1996 : 8), résument bien la situation :

« La relative tolérance des lois canadiennes de l'immigration, doublée d'une image paradisiaque que des Haïtiens déjà installés au Québec faisaient miroiter aux yeux de leurs parents et amis restés en Haïti, sans compter la publicité effrénée de certaines agences de voyages de Port-au-Prince ou de Montréal. »

Également, l'arrivée de plusieurs milliers de Canadiens à des fins touristiques dans le pays et des centaines de congrégation s'installant en Haïti ne restent pas sans effet dans l'esprit psychologique des nationaux du pays. D'une part, cela laisse croire que le Canada est une terre d'une grande hospitalité. D'autre part, un pays où il n'y a pratiquement pas de discrimination et de préjugés. Dejean (1978 : 11) nous mentionne qu'en « 1973, 20 000 touristes canadiens, du Québec surtout, ont visité Haïti ». Et, en 1977, « 30 congrégations différentes » s'installaient dans le pays. Il est évident, à cet égard, que le Canada représente aux yeux des jeunes nationaux d'Haïti un pays captivant où le désir d'immigrer pour assurer leur avenir est vif.

L'étude des situations problématiques de ces nouveaux arrivants d'origine haïtienne semble nous imposer des impératifs à faire un rapide survol de quelques aspects du système éducatif haïtien, afin de mieux comprendre les difficultés de ces jeunes dans une stratégie d'intégration à l'école québécoise.

1.2.3.3 Un survol du système scolaire haïtien

Pour comprendre certaines difficultés du jeune immigrant haïtien dans une stratégie d'adaptation au système d'enseignement québécois, il importe de questionner à la base et d'explorer quelques aspects du système éducatif haïtien auquel les jeunes, constituant notre groupe d'étude, ont été déjà façonnés avant leur arrivée à l'école québécoise.

Tout d'abord, depuis les années 1960, l'exode massif de ceux et celles qui pourraient être des professeurs compétents en Haïti a affaibli grandement le système d'enseignement du pays. Contraints de prendre l'exil et attirés par des

offres alléchantes de certains pays d'Afrique nouvellement indépendants durant la décennie des années 60-70, comme le Congo belge et surtout le Québec, en pleine réforme éducative au cours de la même décennie, des centaines d'enseignants hautement scolarisés et qualifiés et des promotions de normaliens fraîchement diplômés fuyaient Haïti en quête de sécurité politique et de survie économique, pendant que la situation socioéconomique se détériorait et le régime dictatorial de Duvalier instaurait sa horde sauvage comme mode d'imposition politique pour régner de père en fils dans le pays. Ce véritable « **exode de cerveaux** », pour reprendre les termes de Labelle *et al.* (1983), entraîne comme conséquence l'avènement d'une masse d'enseignants n'ayant aucune qualification professorale sérieuse et aucune formation professionnelle pouvant les habilitier à occuper des fonctions sur la scène éducative haïtienne.

Le système d'enseignement haïtien souffre donc d'un manque d'enseignants qualifiés. Les maîtres sont de moins en moins préparés et sont sous-payés avec des salaires dérisoires et irréguliers, d'où la qualité de l'enseignement dispensée dans les écoles, en ce qui a trait à son efficacité, laisse à désirer. À tout cela, s'ajoute l'absence d'équipements de base dans les écoles : pas de livres, pas de matériel didactique, pas de bibliothèque, pas de laboratoire. Le Ministère de l'éducation nationale qui coiffe cette institution ne dispose pas toujours d'un vrai budget national d'investissement afin de structurer l'école haïtienne vers une pédagogie moderne. Les moyens financiers sont très limités et la situation demeure donc précaire. Pourtant, Antoine Lévy (1996) conclut dans un rapport sur l'éducation en Haïti de la façon suivante : « L'efficacité d'un système dépend en grande partie de sa capacité à élaborer une vision cohérente de l'éducation et à mettre en œuvre des stratégies éducatives globales. »

Ensuite, depuis les années 1980, on constate une prolifération d'établissements privés due à une carence d'institutions publiques dans le pays. Ces institutions scolaires privées de peu de qualité avec un personnel sous-qualifié

et sous-payé sont couramment surnommées « École borlette »⁴ par analogie à la loterie populaire appelée « borlette », pour répéter Tardieu (1998). Ce sont des écoles qui fonctionnent de façon anarchique. Dans la majorité des cas, elles « ne sont pas reconnues par le Ministère de l'éducation nationale et leur fonctionnement échappe à tout contrôle statistique pédagogique ». (De Ronceray, 1979 : 69)

Pourtant, ces institutions comportent dans leur sein la grande clientèle issue malheureusement des classes paysannes et populaires qui regroupent 80 % de la population. Ce sont des gens qui sont incapables de fréquenter, par manque de moyens de financement, les quelques écoles congréganistes et écoles privées de grande réputation qui n'acceptent que les élèves intelligents du pays. Dans ces institutions, De Ronceray (1979 : 94) a écrit :

« Le passage d'une classe à une autre est assuré automatiquement à tous ceux qui sont en règle avec la compatibilité. Les recalés changent d'institutions pour éviter les redoublements. Le critère d'admission n'est plus l'aptitude ou le carnet scolaire mais le prix de l'écologie. »

Ce qui résulte que la politique de la quantité l'emporte toujours sur celle de la qualité dans ces établissements scolaires.

À tout cela, il faut comprendre que Haïti est un pays qui a un système éducatif à deux vitesses. D'un côté, on retrouve les écoles congréganistes ayant à leurs têtes des étrangers français et canadiens et les écoles privées de grande réputation que fréquentent les fils de la classe élite et des mieux nantis du pays. Ces écoles comportent et recrutent les meilleurs enseignants, elles sont équipées de matériels didactiques modernes et fonctionnent avec un programme pédagogique international équivalent à celui des pays étrangers.

⁴ École borlette : la malice populaire a surnommé « École borlette », ces institutions d'enseignement qui poussent comme des champignons avec un personnel sous-qualifié par analogie à la loterie populaire appelée « borlette ». d'après le diminutif espagnol *bolita* qui signifie « petite boule de loterie ». (Tardieu, 1988)

D'un autre côté, on dénombre les institutions publiques et une masse d'écoles privées de peu de qualité qui regroupent surtout les enfants issus des classes populaires et paysannes haïtiennes. Ces écoles comportent dans l'ensemble des enseignants sous-qualifiés, elles sont dépourvues de matériels didactiques et dispensent une qualité d'enseignement qui laisse à désirer. Pourtant, ce sont surtout les disciples de ces écoles qui émigrent et qui arrivent en masse dans les salles de classe des institutions scolaires québécoises.

Enfin, un autre facteur très important qu'on ne doit pas négliger, c'est la situation sociopolitique du pays, au cours des deux dernières décennies. Depuis la fin du régime de Duvalier vers les années 85-86, Haïti n'a jamais connu une période stable et favorable au fonctionnement de l'école durant une année complète. La vie du pays est marquée incessamment d'une série d'événements sociaux et politiques qui affecte directement l'école en termes de nombre de jours de classe et de suivi académique. Autrement dit, l'année scolaire en Haïti est toujours perturbée et interrompue par des conflits sociopolitiques. En conséquence, un programme académique n'est jamais bouclé à la fin de l'année et aucun suivi ne peut être assuré tant à l'école qu'à la maison.

1.2.3.4 Les deux systèmes scolaires : l'haïtien et le québécois

D'un monde... à l'autre! La traversée est longue, l'écart se creuse, la différence est marquante et le choc est vif pour les nouveaux arrivants haïtiens à l'école québécoise. Un responsable de pastorale affirme que : « Le groupe haïtien est plus lent, moins dynamique que les autres groupes. » Dejean (1978 : 126) Par ailleurs, Munoz (1974) a souligné cet état de fait : « La migration entraîne la mise en contact de deux cultures, de deux systèmes de valeurs différents et cette mise en contact s'effectue par le biais des individus qui en sont porteurs. » Et, comme lieu de transmission des valeurs, l'école reste et demeure le lieu privilégié de cette rencontre.

En constatant la problématique et les difficultés que confrontent les jeunes immigrants haïtiens dans leur processus d'intégration au système scolaire québécois, comme on peut l'imaginer, il est inévitable que la rencontre de deux peuples différents ne soit marquée par un choc culturel au début d'un processus d'intégration. Il résulte, à bien des égards, que les problèmes d'adaptation et d'intégration des jeunes immigrants haïtiens à la société d'accueil doivent être considérés comme des phénomènes normaux compte tenu du contexte dans lequel ils s'insèrent.

À ce propos, Dejean (1978) a retenu six facteurs clés expliquant les obstacles à l'intégration des jeunes immigrants haïtiens par la différence entre les deux systèmes scolaires haïtien et québécois. Nous allons les explorer tout en illustrant les facteurs retenus par l'auteur.

Premièrement, le système scolaire haïtien est accusé d'un grand retard en sciences et en mathématiques, tandis qu'au Québec, on accorde une très grande importance à ces matières. « "Dans certaines matières, les élèves haïtiens ont de la difficulté à fonctionner, ils échouent en maths, en sciences" affirme l'orienteur d'une classe. » Dejean (1978 : 127) En Haïti, on accorde une grande importance à des matières comme le latin, le grec, l'histoire et la géographie générales. Au Québec, ces matières sont considérées comme des matières mortes et sont négligées au profit de la physique et de la chimie pratiquées dans les salles de laboratoire. Des expériences que les élèves haïtiens n'ont jamais essayées par défaut de laboratoire dans les écoles.

Deuxièmement, à l'école haïtienne, c'est le système « magister dixit » qui prévaut. les cours sont magistraux. l'écopier n'a presque pas de recherche à faire et on accorde une large place à la mémorisation des leçons. Ce qui rend, en fait, l'élève haïtien passif puisque c'est toujours le maître qui dit et effectue les recherches. Tandis qu'à l'école québécoise, l'élève est actif. C'est lui qui effectue ses propres recherches pour réaliser les travaux pratiques. Peu de place est

accordée au bourrage de crâne et les cours sont aussi peu magistraux au profit de la participation active de l'élève. Ainsi, un parent haïtien avance : « En Haïti ma fille étudiait toujours des leçons. Ici, au contraire, elle ne fait que des devoirs. » Dejean (1978 : 128)

Troisièmement, en Haïti, la langue maternelle que 95 % de la population parlent est le créole, mais paradoxalement la langue d'enseignement est le français. Ce qui résulte que le jeune écolier haïtien parvient à lire et à écrire en français, mais éprouve beaucoup de difficultés à s'exprimer verbalement en français. Par contre, il faut noter que les jeunes écoliers haïtiens qui parlent couramment le français n'émigrent rarement que dans des conditions particulières comme le tourisme ou l'exil. Alors qu'au Québec, c'est l'unilingue français : « La langue maternelle est identique à la langue d'enseignement et l'accent est mis sur l'expression orale. » Dejean (1978 : 129) Ce qui résulte que l'écolier québécois n'éprouve aucune difficulté à s'exprimer et à communiquer verbalement en classe.

Quatrièmement, en Haïti, la moyenne exigée est 5, suivant le système de points. Ce qui laisse croire à l'élève qu'il est « surqualifié à chaque fois qu'on lui attribue la note 7 ». Dejean (1978 : 129) Cela le porte le plus souvent à être négligeant et même à se laisser aller. Au Québec, la moyenne exigée est pourtant 6. Ce qui exige de l'élève à s'efforcer davantage pour obtenir sa moyenne pour la classe supérieure.

Cinquièmement, en Haïti, les professeurs sont sévères et la discipline est rigoureuse. Ils maintiennent leur autorité par rapport aux élèves. C'est la seule façon pour eux de calmer ces derniers en salle de classe afin de faciliter le déroulement des cours. Alors qu'au Québec. « c'est la grande permissivité. Les professeurs sont souples » Dejean (1978 : 130) et entretiennent des relations harmonieuses avec les élèves. Une formule qui leur est bien profitable à l'école. Et, sixièmement, dans le système scolaire haïtien. « un élève peut se trouver dans n'importe quelle classe à n'importe quel âge ». Dejean (1978 : 130) Il peut

commencer l'école à n'importe quel âge. C'est ce qui fait qu'il n'est pas rare qu'un enfant haïtien commence l'école vers l'âge de 9-10 ans. Donc, pour avoir commencé en retard, un élève, même brillant, peut se retrouver en primaire à 16 ans. En plus, le redoublement des classes est toléré dans le système haïtien. Tandis que, dans le système scolaire québécois, « l'élève doit finir ses études primaires et secondaires entre 16 et 17 ans ». Dejean (1978 : 130) Le principe veut qu'à telle classe donnée correspond tel âge. Le système de redoublement des classes est absent, mais remplacé par le filtrage des voies : enrichie, régulière et allégée.

Bref, la comparaison de ces deux systèmes scolaires nous permet, dans une très large mesure, de saisir l'importance que revêt l'éducation dans les pays du Tiers-monde et nous montre aussi l'écart des systèmes éducatifs de ces pays par rapport à ceux des sociétés plus nanties. Par exemple, les régimes pédagogiques des systèmes scolaires haïtien et québécois sont loin de se rapprocher. Les conceptions des enseignants, les modes d'apprentissage, les programmes d'études et les valeurs véhiculées sont distinctes pour l'un et l'autre.

1.3 L'école québécoise vis-à-vis de l'intégration

La société québécoise actuelle est une société pluriethnique qui est marquée par de multiples rapports sociaux en son sein. L'arrivée massive d'immigrants en provenance des quatre coins du monde aux caractéristiques diversifiées contribue largement à cette pluriethnicité. Devant un tel enjeu aussi important que l'intégration des immigrants à la société d'accueil, l'école québécoise d'aujourd'hui se voit attribuer de nouvelles responsabilités : celle de s'adapter à la clientèle diversifiée qui la fréquente et se trouve face à un nouveau défi collectif et celle de l'intégration de nouveaux arrivants en ses murs.

À ce propos, Assimopoulos (1993), souligne que : « l'école représente le principal agent d'intégration depuis que les transformations sociales ont diminué

l'influence du rôle de l'église et de la famille sur l'individu ». Laperrière *et al.* (1994 : 175) ajoutent :

« c'est l'école qui, par sa haute diversité et les réseaux sociaux étendus qu'elle offre, incarne, aux yeux des jeunes, l'espace pluraliste dans ce qu'il a de plus prometteur. Non pas qu'elle soit exempte de tensions. Mais les jeunes réussissent à mettre en place, dans son cadre, un ensemble de principes opérationnels leur permettant de maximiser leurs échanges avec les autres malgré la distance qui les sépare ».

Étant le lieu privilégié d'éducation à la pluralité et à la diversité, l'école a pour mission de former un individu culturellement et socialement intégré. Ce qui permettra d'assurer une meilleure insertion, notamment des jeunes dans la vie active. Cette tâche rend plus difficile la démarche d'intégration à la société d'accueil, et pour le migrant, et pour celle-ci. Dans ce contexte, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ, 1990) demande au gouvernement qu'il reconnaisse l'école comme le lieu privilégié d'intégration à la société, d'éducation à la tolérance et au respect des différences. Pour sa part, Cherry (1991) rappelle que : « l'école doit être le premier endroit où les jeunes de toutes les origines sentent qu'on leur donne des chances égales ». Laferrière (1983) et Crève-Cœur (2000 : 6) écrivent :

« Au cours de l'histoire, dans tous les pays hôtes, l'institution scolaire a joué un rôle assimilateur et normalisateur dans l'intégration des populations nationales et immigrantes. C'est le cas en France avec les enfants des campagnes et ceux des nombreux étrangers à qui l'école, en parlant de leur intégration, a appris le français et à renforcer l'unité nationale. Il y a également l'exemple des États-Unis où l'école a fait la promotion de l'idéologie du "creuset" (melting pot) à l'opposé de l'idéologie dite "nativiste". La première entendait regrouper les divers groupes nationaux et linguistiques en une nouvelle entité à laquelle tous peuvent appartenir, "l'Américain"; la deuxième cultivait l'idée que les seuls véritables Américains étaient les Blancs anglo-saxons protestants nés dans le pays. »

Dans les institutions scolaires québécoises, les difficultés des groupes minoritaires et ethnoculturels et d'énormes retards académiques qu'ils ont accusés retiennent l'attention des enseignants et des administrateurs scolaires. Ces problèmes avaient donné lieu à une table de concertation, vers les années 78-79.

des représentants de plusieurs organismes sociaux et éducatifs, tels le Ministère de l'immigration du Québec (MIQ), le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), le Ministère des affaires sociales (MAS), la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), les commissions scolaires Jérôme-LeRoyer et Ste-Croix, le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM) et la Maison d'Haïti (CECM, 1979), qui oeuvrent sur le terrain.

Avec la création de la loi 101, qui est une véritable charte de la langue française, vers 1977, des mesures d'aide sont adoptées par la mise en application des classes d'accueil implantées depuis 1969 pour faciliter l'apprentissage du français et l'intégration des élèves allophones à l'école francophone québécoise.

1.3.1 Les classes d'accueil

Implantées depuis l'année 1969, les classes d'accueil servent à combler le fossé entre les allophones et les francophones. Elles ont pour but d'intégrer le plus rapidement possible les élèves allophones aux classes régulières francophones du système scolaire québécois. Vaillancourt (1982 : 12) a interprété ce modèle de la manière suivante : « Les classes d'accueil forment l'armature linguistique, psychologique et pédagogique du pont reliant le pays d'origine au pays d'adoption sur lequel l'enfant devra marcher avec le maximum d'assurance et de sécurité. »

Aux États-Unis :

« une société si complexe qui comprend 50 États et 50 systèmes d'éducation. le modèle dominant depuis l'adoption du Bilingual Education Act en 1968. y a été celui de l'éducation bilingue transitoire. Il s'agit d'une scolarisation des nouveaux arrivants en langue d'origine avec un apprentissage de l'anglais qui augmente graduellement en cours de scolarité jusqu'à devenir la seule langue d'enseignement. bien que la langue d'origine demeure la langue enseignée ». McAndrew (2001 : 39)

Ce modèle de maintien de la langue d'origine ne semble pas être adopté dans le système québécois. Avec

« l'approbation de la loi 101 qui s'appuie généralement sur trois types d'arguments : l'intégration des immigrants, le fait qu'au Québec l'on parle français et la nécessité de protéger cette langue en Amérique du Nord, la loi clarifie l'intégration linguistique des immigrants en les obligeant à apprendre la langue de la majorité ». (Labelle et Lévy, 1995 : 176)

Par conséquent, il devient obligatoire « aux nouveaux venus de fréquenter l'école française ». (Laferrière, 1983)

La durée en classe d'accueil est de dix mois avec la possibilité de rester plus longtemps suivant le rythme d'apprentissage de l'immigrant. Toutefois, dans une recherche menée au Québec sur l'efficacité de la formule de la classe d'accueil au plan de l'intégration linguistique des nouveaux arrivants, celle-ci révèle que :

« les élèves arrivés au secondaire, surtout lorsqu'ils étaient sous-scolarisés dans leurs pays d'origine, vivent des difficultés nettement plus importantes : 48,4 % d'entre eux ont, en effet, deux années ou plus de retard et 33,7 % quittent l'école sans obtenir un diplôme, un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne québécoise ». (McAndrew, 2001)

1.3.2 Les relations entre parents et enfants haïtiens

Dans la majorité des cas, les relations entre parents et enfants haïtiens au pays d'accueil ne sont pas toujours harmonieuses. Plusieurs facteurs sont le plus souvent mis en cause pour expliquer cette discordance. Comme le problème d'autorité chez les parents haïtiens, la sous-scolarisation de la majorité de ceux faisant partie du deuxième contingent d'immigrants arrivés dans les années 1970 dans la Belle province, les conditions socioéconomiques de ces parents sont autant d'éléments déclencheurs des différents conflits qui surgissent fréquemment entre les parents et enfants haïtiens.

À cela, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1995 : 28) écrit : « les jeunes Haïtiens font face à des conflits de génération aigus du fait qu'ils adhèrent plus facilement que leurs parents aux valeurs nord-américaines ». L'exercice de l'autorité absolue est un trait culturel chez les parents haïtiens. Voulant absolument que leurs enfants aient un comportement exemplaire, qu'ils soient des modèles pour la société et qu'ils réussissent à l'école et dans la vie de façon prodigieuse, le code de conduite, chez les parents de la « Perle des Antilles » d'autrefois, est très rigide. Pour eux, tout manquement ou tout écart de conduite est considéré comme une désobéissance et une provocation à leur égard. Cela ne doit pas être toléré, mais sanctionné et corrigé. Ces valeurs culturelles que les parents haïtiens veulent inculquer à leurs enfants sont souvent tombées en conflit avec celles véhiculées dans la société d'accueil qui accentuent la permissivité, la camaraderie, le dialogue, l'autonomie et l'affirmation de soi. Les parents haïtiens tiennent au contraire à contrôler et à suivre de près leurs enfants dans leurs entrées et sorties, leurs déplacements et surtout leurs fréquentations avec d'autres camarades de même origine ou étrangers. Ces valeurs engendrent bien des chicanes et des désaccords dans la famille, jusqu'à même son éclatement.

D'autre part, ces parents occupent le plus souvent des emplois précaires. Ils font, par conséquent, de longues heures au travail pour avoir un salaire pouvant compenser les multiples besoins familiaux. Ils reviennent très tard dans la soirée à la maison. En plus, ils sont peu scolarisés. Donc, ils font face non seulement à un problème de manque de temps, mais aussi, ils ne sont pas en mesure d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants à la maison. Ce manque de support dans le milieu familial constitue un obstacle majeur dans l'intégration et la réussite de ces enfants et met en évidence le lien étroit existant entre les conditions socioéconomiques de ces parents et les difficultés scolaires de ces élèves d'origine haïtienne à l'école québécoise.

Dans les pages qui suivent, nous ferons le point sur les divers concepts et stratégies possibles dans un contexte migratoire. Concepts qui interviennent dans toutes les réflexions de notre cadre conceptuel au sujet de l'intégration des immigrants haïtiens dans une société pluriethnique. Ce qui nous amènera à préciser les éléments essentiels, tels : la jeunesse, l'immigrant, le changement social, l'intégration sociale, l'intégration scolaire, le racisme, la discrimination et les préjugés.

CHAPITRE II

LE CADRE CONCEPTUEL

Cette section de notre travail est consacrée à la définition des concepts reliés à notre sujet de recherche, tels : la jeunesse, l'immigrant, le changement social, l'intégration sociale, l'intégration scolaire, le racisme, la discrimination, les préjugés. Nous examinons ces concepts pour mieux comprendre les enjeux sur la question de l'intégration des jeunes immigrants haïtiens et pour pouvoir mieux nous placer dans le contexte de cette étude dont l'objet consiste à étudier la situation particulière des jeunes âgés de 15 à 25 ans qui sont nés en Haïti, demeurant dans le quartier de Saint-Michel et qui fréquentent les institutions scolaires québécoises dans un contexte d'immigration. Ces nouveaux arrivants doivent composer avec une nouvelle société et un nouveau milieu scolaire différent des siens. Ils font face à des affronts dus au racisme, à la discrimination et aux préjugés dans leur cheminement d'intégration. C'est avec ce souci que nous choisissons de mettre en relief ces principaux facteurs qui sont à la base de la question des jeunes à l'école québécoise.

2.1 La jeunesse

Selon le Petit Larousse, la jeunesse est une période de la vie qui se situe entre l'enfance et l'âge adulte. Un jeune est quelqu'un qui est non âgé ou peu avancé en âge ou un adolescent. Si le terme « adolescence » relève du vocabulaire de la psychologie, celui de la jeunesse relève de la sociologie. Pour caractériser ce processus de socialisation qui sert à marquer la transition d'un stade de la vie à un autre, plusieurs marqueurs peuvent être utilisés : soit historique, psychologique ou

sociologique. Dans cette recherche, celui de la sociologie est privilégié, compte tenu du fait que cette étape soit toujours marquée par une crise d'identité et la confusion. C'est une époque où le jeune est appelé à prendre sa place au sein de la société et s'affirmer par son style de vie, ses comportements et ses valeurs. Les auteurs Lagrée et Lew-Fay (1991 : 128) utilisent l'expression de « marqueur générationnel » pour identifier un événement ou une rupture qui conduira à la production d'une nouvelle génération.

Pour sa part, Pierre Bourdieu disait que :

« la jeunesse n'est qu'un mot, en rétorquant à ceux qui se demandaient s'il pouvait exister une unité de représentations et de déterminations autour de la question de l'âge. Pour le sociologue, le critère de l'âge ne servait à rien d'autre qu'à établir un classement entre des catégories sociales antagonistes, dans ce cas-ci entre les jeunes et les vieux ». (Gauthier, 1993 : 24)

Pour justifier que la notion de jeune n'a de sens que par rapport à celle de vieux, l'auteur P. Bourdieu ajoute :

« la frontière entre jeunesse et vieillesse est dans toutes les sociétés un enjeu de lutte. Par exemple, le fait de parler des jeunes comme d'une unité sociale, d'un groupe constitué, doté d'intérêts communs et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement constitue déjà une manipulation évidente ». (Piron, 1993 : 108)

Autrement dit, la jeunesse est une époque particulièrement difficile de changement et de choix pour chacun. C'est aussi une période de bouleversement qui entraîne des changements importants, tant au niveau des comportements que des valeurs. De tout temps, on a vu de plus en plus de jeunes de 15 à 30 ans vivre dans des conditions sans travail, sans logement, sans autonomie financière, sans perspective d'avenir, dans la dépendance économique totale. Pourtant, la situation est encore plus infernale pour la majorité des jeunes issus des communautés culturelles qui se trouve aux prises avec des problèmes socioéconomiques, de chômage, de pauvreté, d'isolement, de marginalisation dans un contexte migratoire et d'intégration à une nouvelle société.

À ce sujet M. Pierre (2001 : 17) écrit :

« les jeunes issus des minorités visibles, et particulièrement les Noirs, connaissent un taux élevé de chômage comparativement à la moyenne québécoise. Le gouvernement du Québec a récemment publié une étude qui évoque ce problème. En effet, le chômage chez les jeunes Noirs s'élève à 28,5 %; chez les Latinos américains, il atteint 26 %; il se situe à 25,5 % chez les jeunes arabophones et à 22 % chez les jeunes Asiatiques; enfin, pour l'ensemble des jeunes Québécois, il ne s'élève qu'à 18 % ».

Au Québec, les jeunes immigrants représentent une relève providentielle pour l'ensemble de la société avec la baisse de natalité de la population souche.

La communauté noire, en particulier, est beaucoup plus jeune. Les auteurs Torczyner et Springer (2001 : 24) mentionnent qu'

« en 1996, presque un Montréalais noir sur deux avait moins de 25 ans, alors que la proportion n'était qu'à peine supérieure à 30 % pour l'ensemble de la population. Les enfants de moins de 14 ans représentent 30 % de la communauté noire et seulement 18 % de l'ensemble des Montréalais ».

C'est au nord-est, dans les quartiers majoritairement francophones de Saint-Michel, Rivière-des-Prairies et Montréal-Nord que se trouvent les plus fortes proportions de Noirs de toute la ville. Les auteurs Torczyner et Springer nous rappellent que la proportion de résidents de race noire est pratiquement de un sur cinq dans le quartier de Saint-Michel.

De son côté, le Ministère des relations avec les citoyens et de l'immigration a noté : « (...) des 700 000 immigrants qui se sont établis au Québec avant 1976 et jusqu'en 1991, plus de 100 000 avaient moins de 24 ans. L'immigration récente est jeune. Plus de la moitié des immigrants avaient entre 15 et 34 ans pour les années 1999-2003 ». (Leclerc. 2005 : 1)

Parmi les groupes d'immigrants constituant les minorités ethniques au Québec, les Haïtiens forment un groupe particulièrement jeune. Micheline Labelle *et al.* (1993) l'avaient mentionné :

« De 1968 à 1975, 79 % des immigrants et immigrantes haïtiens ont entre 15 et 44 ans à leur entrée. Pour la même période, le pourcentage des 15-44 ans, dans l'ensemble de l'émigration n'est que 69 %, ce qui est tout de même plus élevé que les 45 % de la population québécoise au recensement de 1971. »

Pour sa part, Dejean (1978 : 24) a indiqué que :

« sur un échantillon de 100 Haïtiens arrivés à Montréal entre le 15 septembre et le 15 décembre 1972, nous en avons relevé seulement 5 de plus de 35 ans, dont 2 de 36 ans, 1 de 38 ans, 1 de 40 ans et 1 de 41 ans. En 1974, les moins de 30 ans représentaient 66 % des immigrants haïtiens admis au Québec et 70 % en 1976 ».

Plus tard, des études réalisées par Torczyner (1997 : 6) ont démontré que « deux personnes noires sur trois sont âgées de moins de 35 ans, soit 64,2 %; alors que le pourcentage est de 53,2 % pour la population canadienne ».

Plusieurs études ont souligné la vulnérabilité des jeunes immigrants, particulièrement des jeunes Noirs, sous des pressions notamment économiques et sociales. L'auteur Brannigan (1993 : 39) écrit à ce sujet : « Aux tribulations normales, qu'entraîne le passage à l'âge adulte, viennent s'ajouter les pressions qui s'exercent sur le jeune pour qu'il assimile une nouvelle culture, et parfois hostile, et, dans certains cas, une nouvelle langue aussi. » Confrontés à des blocages particuliers dus au racisme, au choc culturel, au climat familial et à l'exclusion, ces jeunes Noirs sont moins performants à l'école et risquent de se retrouver en dehors des grands réseaux sociaux comme la famille, le travail et l'école, sans porte d'accès sur la société en général.

2.1.1 L'immigrant

Selon la Commission des Écoles catholiques de Montréal : CECM (1980), est appelé « immigrant » la personne qui n'est pas née au Canada. Également pour le Conseil de l'île de Montréal (1993), un immigrant est la personne dont le pays de naissance n'est pas le Canada. Plusieurs auteurs mettent l'accent sur les

mouvements migratoires des peuples. Soit dans les régions, soit entre régions. En tout cas, que l'on soit pays migrant ou que l'on accueille le migrant, le démographe Victor Piché révèle dans ses études sur les grandes migrations internationales qu'

« en 1994, le total des personnes résidant en dehors de leur pays de naissance pourrait bien s'élever à environ 170 millions, dont environ une trentaine de millions de réfugiés. Cela veut dire qu'à peu près 3 % de la population mondiale vit en quelque sorte à l'étranger ». (Piché, 1997 : 73)

D'une façon générale, dès qu'il est question de migration, on a toujours tendance à croire qu'avec les très grandes inégalités socioéconomiques et les écarts qui se creusent entre les pays pauvres et les pays riches, le flux migratoire n'indiquera que les mouvements en provenance des pays pauvres du Sud vers les centres industrialisés du Nord. D'où la formule « Du Sud pauvre vers le Nord riche. » (Piché, 1997 : 75) Pourtant, si l'on tient compte des besoins conjoncturels des marchés occidentaux, la libre circulation des biens et services, la mobilité des capitaux, l'intensification des mouvements de population à travers les frontières nationales, force nous est de constater, répète le démographe Victor Piché, que :

« tous les pays sont impliqués de quelque manière, soit comme pays d'immigration, soit comme pays d'émigration ou même les deux, comme le Canada par exemple, qui a toujours eu un flux migratoire important vers les États-Unis. Ainsi, entre 1991 et 1995, le Canada a reçu près de 1 117 000 immigrants. Durant la même période, près de 230 000 Canadiens ont quitté le pays ». (Piché, 1997 : 73)

En même temps, le Québec, comme toute autre société, ne peut se passer de cette mouvance humaine ou de ces mouvements migratoires des peuples. Au contraire, avec le vieillissement accéléré de la population de souche et le départ à la retraite des baby-boomers, l'immigration représente pour l'Amérique francophone un moyen de contrer la crise de la main-d'œuvre puisqu'il est un fait que ces gens venus de pays lointains sont créateurs d'emploi: et surtout un gain démographique nécessaire face aux phénomènes de dénatalité de la population québécoise de souche.

Lavoie-Gauthier et Tremblay (1986) ont écrit à cet effet :

« Les projections démographiques relatives aux phénomènes de dénatalité de la population québécoise de vieille souche, d'immigration croissante et du taux élevé de natalité des immigrants permettent d'entretenir l'accentuation du caractère pluriethnique du Québec et particulièrement de Montréal. »

C'est ainsi que le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991) a mentionné qu'en 1990 le Québec a accueilli près de 40 000 immigrants. Récemment, l'Amérique francophone a accueilli :

« 37 500 ressortissants étrangers en 2001. a indiqué le ministre délégué aux relations avec les citoyens et à l'immigration au Québec d'alors, André Boulerice. Ces nouveaux résidents viennent principalement de la France, d'Haïti, de la Chine, du Maroc, d'Algérie, du Liban, de l'Inde, de la Colombie, du Pakistan et de la Roumanie ».

2.1.2 Le changement social

Toute société, toute culture, si traditionnelle et si conservatrice qu'elle soit, subit constamment le changement. « Car une société est constamment engagée dans un mouvement historique, dans une transformation d'elle-même, de ses membres, de son milieu, des autres sociétés avec lesquelles elle est en rapport. » (Rocher, 1967) D'une façon générale, la rencontre de deux peuples et de deux cultures différentes provoque toujours des effets que les sociologues appellent « choc culturel » et qui aboutissent, finalement, à un changement social de l'un ou de l'autre. Guy Rocher (1968) résume cet état de fait que nous explorons en quatre points :

- Le changement social est nécessairement un phénomène collectif, c'est-à-dire qu'il doit impliquer une collectivité ou un secteur appréciable d'une collectivité; il doit affecter les conditions ou les modes de vie ou encore l'univers mental de plus que quelques individus seulement:

- En *second lieu*, un changement social doit être un changement de structure, c'est-à-dire qu'on doit pouvoir observer une modification de l'organisation sociale

dans sa totalité ou dans certaines de ces composantes. En effet, pour parler de changement social, il est essentiel qu'on puisse indiquer les éléments structuraux ou structurels de l'organisation sociale qui ont connu des modifications et qu'on puisse décrire ces modifications avec une suffisante précision;

- Un changement de structure suppose qu'on puisse l'identifier dans le temps. On doit pouvoir, en d'autres termes, décrire l'ensemble des transformations ou leur succession entre deux termes ou plusieurs points dans le temps. En effet, on peut apprécier et mesurer le changement social que par rapport à un point de référence dans le passé;

- Pour être vraiment un changement de structure, tout changement social doit faire preuve d'une certaine permanence, c'est-à-dire que les transformations observées ne doivent pas être seulement superficielles ou éphémères. Elles doivent au moins permettre de croire qu'elles dureront plus qu'une mode passagère.

À bien des égards, le Québec actuel est le théâtre de nombreux changements qui vont influencer sur la manière dont les communautés culturelles vont s'organiser dans le temps. Pour réagir concrètement à ces changements, nous pensons que la communauté noire doit se réveiller et s'organiser davantage pour trouver sa place sur l'échelle de ces changements. L'auteur Smith (2001 : 93) pense que :

« la perception qu'a la communauté noire d'elle-même doit tenir compte de la réalité environnementale, géographique, linguistique, politique et sociale d'un Québec qui se transforme de jour en jour. Les changements qui en ont résulté au sein de l'institution scolaire ont suscité une foule de questions et de préoccupations parmi les parents et dans la population en général. La communauté noire est jeune. Nombreux sont ces enfants qui fréquentent des écoles secondaires publiques. (...) La communauté noire doit appliquer des stratégies visant à s'assurer que ces enfants grandissent en santé, que ces jeunes trouvent du travail et que ces familles bénéficient de bonnes conditions socioéconomiques ».

2.1.3 L'intégration sociale

Étymologiquement, le terme « intégration » est dérivé du mot latin : *integro, avi, atum* qui signifie « intégration », dont le verbe latin : *integrare* = intégrer. Selon le Petit dictionnaire Larousse et le Petit Robert : Intégrer, c'est comprendre, inclure, participer ou incorporer à une collectivité, à un milieu donné. Ainsi, intégrer, c'est l'opération par laquelle une personne s'adapte, s'incorpore à un nouveau milieu donné. En général, quand on évoque le terme « intégration », on pense tout naturellement à l'intégration de personnes, de races différentes ou intégration raciale, de cultures différentes ou intégration interculturelle, d'âges ou de générations différentes ou intégration transgénérationnelle. On pense aussi à l'intégration de personnes handicapées dans l'enseignement ordinaire, dans un milieu professionnel. C'est ce qui, peut-être, fait que, vers 1900, des auteurs comme John F. Rusch et C. Hugues définissent l'intégration sociale par le fait de s'insérer dans un milieu d'activités donné et de participer aux activités qui s'y déroulent et à sa culture.

Par ailleurs, des auteurs comme A. Archambault et J. C. Corbeil ont distingué trois niveaux d'intégration :

« Après un niveau d'intégration de fonctionnement, c'est-à-dire le niveau où l'adulte est capable de communiquer dans la langue du pays et de gagner sa vie en toute autonomie, il existe un deuxième niveau d'intégration. c'est l'intégration de participation : l'adulte est actif dans la société et il veut jouer un rôle dans un domaine d'activités quelconque comme la politique, le syndicalisme, les mouvements sociaux, etc. Enfin, un troisième niveau d'intégration c'est-à-dire l'intégration d'aspiration où l'adulte décide de lier son avenir et celui de ses enfants aux projets d'avenir du groupe comme membre à part entière de la société. » (Laforge, 1987)

Ce concept sociologique, qui s'exprime sous forme de normes, d'habitudes, de valeurs culturelles et dans l'affirmation d'un ensemble de fins et de valeurs communes vers lesquelles les membres d'un groupe donné sont orientés. désigne aussi l'insertion des nouveaux arrivants dans les structures économiques, sociales et politiques de la société d'accueil. À cet effet, le

Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (1990 : 3) définit ce vocable de la façon la mieux appropriée dans son document de réflexion et d'orientation :

« L'intégration est un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation. Ce processus, dans lequel la maîtrise de la langue d'accueil joue un rôle moteur essentiel, n'est achevé que lorsque l'immigrant ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard. »

D'une façon pragmatique, cette intégration suppose que l'immigrant et ses descendants doivent s'initier et s'insérer à toutes les sphères de la vie collective du pays d'accueil. Ils doivent travailler dans la fonction publique du pays, faire des investissements comme entrepreneur, participer activement dans les affaires politiques, s'engager dans le monde scolaire comme enseignant et autre. Bref, ils doivent relever simultanément toute une gamme de défis pour justifier de façon manifeste leur intégration tant sur les plans linguistique, culturel, socioéconomique, institutionnel et personnel. Car :

« on conviendra aisément que s'intégrer dans une société, ce n'est pas seulement communiquer avec ses nouveaux concitoyens par le médium d'une langue commune, mais que c'est aussi et surtout partager avec eux un vécu quotidien à travers diverses situations d'interaction sociale et participer comme à la vie collective qui la fonde ». (MCCI, 1990 : 7)

D'autres auteurs, par contre, interprètent le concept d'intégration de différentes façons. C'est le cas de Alain Birou (1996 : 145) qui indique que :

« l'intégration est l'ensemble des phénomènes d'interaction qui provoquent une accommodation et un ajustement réciproque et qui amènent ainsi chaque membre à une conscience de son identification avec le groupe. Dans la mesure où le groupe arrive à une certaine unanimité de vue par la participation et l'apport actif de chacun, l'intégration est à l'opposé du compromis et de la loi de la majorité ».

Pour Ollivier (1993).

« l'intégration serait un processus semblable au processus de socialisation au cours duquel les individus et les groupes sociaux participent à la vie collective.

par l'activité professionnelle, l'apprentissage des normes et des codes de la modernité, l'établissement de relations avec les autres fondé sur les droits civiques dans leur étendue et leur affectivité ».

D'après Legendre (1993) : « l'intégration est un processus par lequel l'immigrant participe pleinement à la société d'accueil par une activité professionnelle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, l'apprentissage de la langue et des normes de comportements ». Dans la même optique, Birou, (1996) donne des précisions du concept d'intégration sur le plan socioculturel. Pour l'auteur,

« l'intégration dans le domaine des sciences sociales sera souvent conçue comme l'adaptation de parties au tout, les parties étant les membres ou les microgroupes, le tout, le groupe ou la société globale. Ainsi, l'intégration sociale acquiert une dimension organiciste qui satisfait le besoin d'expliquer vitalement les sociétés et une dimension mathématique assez en accord avec la première. L'intégration sociologiquement comme mathématiquement, ce sera l'action de ramener à l'unité des facteurs différenciés et différentiels ».

Ce volet socioculturel de l'intégration, qui suppose que l'ensemble des groupes, des sous-groupes et des membres qui forment une société préconise les mêmes valeurs en général, a été privilégié dans cette recherche en considérant que cette dimension englobe à la fois les aspects sociaux, culturels et psychologiques d'une personne.

2.1.4 L'intégration scolaire

Dans la foulée des idées, il est à constater que, depuis la Révolution tranquille et la révolution culturelle, la question de l'intégration des nouveaux arrivants dans un Québec distinct et francophone se pose au Canada avec beaucoup de complexité et dans la plus grande confusion. Labelle, Rocher et Rocher (1995 : 234) écrivent à ce sujet :

« La situation québécoise actuelle est propre à engendrer la confusion parmi les immigrants : le Québec se présente comme un État de langue française dans un pays qui s'affirme bilingue et qui dit valoriser ce bilinguisme, il se réclame d'une

politique d'accueil et d'intégration des immigrants dans un État francophone, en constante contestation de la définition d'un Canada qui se dit et s'affiche bilingue et multiculturel. »

L'auteur Julien Harvey (1993 : 923) n'est pas d'accord avec l'équivoque au sujet de l'intégration des immigrants. Il s'exprime comme suit :

« À l'étranger comme au Québec, on rencontre des personnes et parfois des groupes qui considèrent que l'intégration des immigrants n'est plus une réalité désirable, ni même possible (...). Je ne partage pas cette perspective et je crois par conséquent que la non-intégration des immigrants, si elle se manifeste, constitue un problème social. »

Mais Micheline Labelle accompagnée cette fois-ci de Joseph J. Lévy persiste et maintient ses idées dans les lignes qui suivent :

« (...) au Québec à cause des problèmes linguistiques et de la question nationale qui placent les nouveaux immigrants et membres des groupes ethniques ou des groupes racisés d'ancienne implantation dans des situations ambiguës rendues encore plus complexes par les transformations dans les vagues migratoires, le contexte économique et les décisions politiques ». (Labelle et Lévy, 1995 : 8)

Ces deux auteurs, Labelle et Lévy (1995 : 10), ajoutent sur le duel entre le multiculturalisme du Canada et la convergence culturelle du Québec en matière d'intégration des immigrants :

« La gestion étatique de la diversité ethnoculturelle est aussi marquée par des contradictions. Associée à la politique du bilinguisme adoptée en 1968, la politique fédérale du multiculturalisme décrète, en 1971, le pluralisme culturel et l'égalité des cultures sur le plan politique et réduit les Québécois d'origine canadienne-française au statut de groupe ethnique parmi d'autres. »

Spécifiquement en matière d'intégration scolaire, le Québec fait obligation du français comme langue dominante et un outil de communication pour préserver son identité culturelle dans un continent anglophone.

L'auteur Julien Harvey (1993 : 931) a fait un tour d'horizon sur la politique d'intégration scolaire dans une perspective internationale comparative. Il indique que :

« la Suède a adopté dès 1975 une politique d'intégration en trois volets : coopération et solidarité de toute la population y compris les immigrants, égalité devant la loi, liberté de choix culturel. (...) à l'école de base, de 7 à 15 ans, on peut choisir : des classes suédoises ordinaires avec quelques heures/semaines de langues d'origine, ou encore des classes d'accueil en suédois intensif, ou des classes mixtes, biculturelles et bilingues où des enseignants invités des pays d'origine présentent environ 50 % des cours, ou enfin des classes entièrement en langue du pays d'origine. En Angleterre, la situation scolaire récente a été fortement marquée par le rapport Swann (Education for all, 1987). Il axe l'éducation pour l'intégration sur deux principes : le pluriculturalisme et l'antiracisme. La France a créé des classes d'initiation ou d'accueil dès 1970, à l'élémentaire, puis au secondaire en 1973. En 1975, on a commencé l'enseignement des langues d'origine avec entente d'engagement de professeurs étrangers pour la langue et la culture des immigrés. Aux États-Unis, l'intégration scolaire se fait depuis longtemps par l'initiative des groupes d'immigrants et de leurs organismes; par exemple, en Californie, la moitié des membres des conseils scolaires (School boards) sont Espagnols. Avec comme résultats que l'intégration se fait vite. Au Québec, l'intégration des élèves immigrants est évidemment liée à l'ensemble de la question constitutionnelle québécoise : un Québec souverain n'affirmera pas sa culture distincte de la même façon qu'un Québec provincial, en lutte permanente contre un gouvernement central qui promeut et subventionne le multiculturalisme. L'école québécoise a aussi à rencontrer le défi, surtout à Montréal, de la proportion très élevée d'enfants immigrés dans plusieurs écoles ».

2.1.5 Le racisme

Selon le Petit Larousse, le racisme est un « système qui affirme la supériorité d'un groupe racial sur les autres, en préconisant en particulier la séparation de ceux-ci à l'intérieur d'un pays (ségrégation raciale) et même l'extermination d'une minorité (racisme antisémite des nazis) ». Cette idéologie, qui soutient que certains groupes raciaux sont supérieurs à d'autres sous une base biologique, sociale et culturelle, est aussi un ensemble d'attitudes qui vise à maintenir la différence entre dominants et dominés et le rejet systématique des autres dits inférieurs. Pour plus d'un, ces attitudes sont évidemment tout aussi condamnables : « Le simple fait de penser que l'on puisse être supérieur aux

autres est scandaleux, puisqu'il remet en cause le principe fondateur de tout humanisme : l'unité de l'espèce humaine », écrit François de Closets, qui estime que cette unité se fonde sur la reconnaissance que « l'inné est commun à tous » et que les « différences ne proviennent que de l'acquis ». (Francoeur, 1991 : A14)

Dans notre contexte social mouvant, le racisme n'est pas facile à cerner objectivement. Et il peut exister sous plusieurs visages : tantôt systémique ou institutionnel tantôt différentialiste. Les difficultés que les membres des communautés racisées subissent découlent le plus souvent de causes multiples qui ne peuvent être réduites à un facteur unique. Ce sont, entre autres, la méfiance face aux immigrants ou aux étrangers en général : le refus de s'asseoir à côté d'un Noir ou de jouer avec les Noirs dans la cour de l'école, la crainte de l'altérité culturelle, le fait d'être allophone, la pauvreté, la sous-scolarisation et l'isolement sont autant de facteurs qui peuvent donner prise à des dérives et à des formes de rejet social.

En outre, Albert Memmi (1968 : 202) a écrit : « le racisme est la contrepartie subjective de la situation objective de la victime. En quelque sorte : si la femme souffre, c'est qu'elle méritait de souffrir. Si le Noir est esclave, c'est qu'il a été maudit ». Ce que Etienne Balibar (1997 : 63) a pu confirmer dans sa thèse quand il avance que le racisme est « (...) la continuité historique de différents phénomènes de discrimination collective, tous fondés sur l'idée de différences héréditaires et, au moins implicitement, de hiérarchies entre les groupes humains et leurs cultures ». Que ce soit sur le marché du travail, dans le logement, la justice, la santé, l'école et les services sociaux, le racisme gagne toujours plus de terrain dans sa forme la plus subtile inscrite dans les structures de toutes les sphères de la société et constitue, en tout premier lieu, l'un des meilleurs fondements de l'opresseur ou de l'accusateur.

À ce sujet, A. Memmi (1968 : 202) a mentionné que :

« le Noir est caractérisé comme un incapable congénital afin que l'on puisse le maintenir en esclavage économique; le colonisé, comme inapte technique définitif, afin que la colonisation puisse durer; le prolétaire, comme politiquement et socialement infantile, afin que la domination des classes possédantes reste incontestée ».

Pour Memmi,

« (...) l'attitude raciste est un fait social. Ce qui explique déjà largement son importance, sa diversité et son extension, sa profondeur et sa généralité. C'est-à-dire également, qu'il préexiste et s'impose à l'individu. Autrement dit encore, avant d'être dans l'individu, le racisme est dans les institutions et les idéologies, dans l'éducation et dans la culture ». (Memmi, 1968 : 208)

Wieviorka (1991 : 85) résume ce fléau social omniprésent dans toutes les structures de la société en un mot qu'il appelle « racisme d'État ». Il émet ses opinions de la manière suivante :

« (...) l'État lui-même s'organise à partir d'orientations racistes, développe des politiques et des programmes d'exclusion, de destruction ou de discrimination massive, en appelle aux savants ou aux intellectuels pour qu'ils contribuent à cet effort, mobilise les ressources du droit pour affirmer ces catégories raciales, structure les institutions en fonction de ces catégories ».

Pourtant, bien des mesures ont été prises, bien des lois ont été adoptées dans le but de freiner la vague de discrimination dans le monde. Malheureusement, ces lois produiront des changements plus cosmétiques, superficiels que profonds. Plus près de nous au Québec, le racisme fait des pas de géant dans notre société. Par son caractère institutionnel, il est beaucoup plus subtil actuellement et constitue un frein majeur à toute intégration sociale. C'est un véritable obstacle dont les jeunes des communautés culturelles, particulièrement les Noirs, ne peuvent éviter. Car, ceux-ci se voient toujours répéter des expressions par des originaires du Québec qui développent un système de langage dans le but inavoué de montrer leur supériorité, comme : « Nègre dehors! », « Nègre, va-t'en dans ton pays! ». Tels sont les mots qui traduisent bien le message de bienvenue que reçoivent les membres des communautés racisées.

Pour le psychologue E. Douyon (2001 : 85) :

« le parcours du jeune Noir au Québec est très pénible. Tu essaies d'oublier ton identité de Noir. Mais la dure réalité noire te rattrape. Ainsi, à l'école. Il fallait être "*tough*" pour survivre. Il fallait toujours se battre contre les stéréotypes et préjugés des autres. Les jeunes Noirs devraient devenir "*machos*" plus vite que les jeunes Blancs, c'est-à-dire développer plus de débrouillardise, avoir plus le sens de l'initiative. La multiplicité des obstacles semés sur les routes et le manque de respect de la part du milieu ambiant forçaient les jeunes Haïtiens en particulier à accéder plus tôt à la maturité ».

À ce propos, Anne Laperrière (1998 : 121) nous en dit long :

« (...) la marge de manœuvre des Blancs et des Noirs divergent radicalement dans nos sociétés. L'éventail d'approches et de solutions disponibles aux uns et aux autres quant à leur insertion sociale et à leurs relations avec les autres groupes n'est guère comparable, le racisme constituant pour les Noirs une menace omniprésente, dont ils ne peuvent faire abstraction que rarement ».

Cet état de fait est un constat dans la société québécoise. Des actes purement racistes et discriminatoires, on les trouve partout au travail, dans la vie quotidienne, dans les médias et, bien sûr, à l'école. Ce n'est pas seulement un fait typique et propre du groupe majoritaire, mais d'individus de tous horizons. Les pratiques racistes et d'exclusion s'insèrent dans les rapports personnels tout autant que dans les institutions. Contrairement aux autres groupes ethniques qui prennent leur place, comme les Italiens avec leurs quartiers, leurs banques, leurs institutions, les Noirs sont sous-représentés. Ils sont marginalisés et constituent les minorités les plus exploitées et les moins avancées sur le plan socioéconomique. Leur contribution à la société québécoise leur rapporte des revenus injustement trop faibles par rapport à l'ensemble des autres citoyens. C'est tout un contraste entre leur contribution à la société et les avantages qu'ils en retirent.

À ce sujet, François Guérard (2006 : 48) nous en dit long :

« au Québec, le revenu annuel moyen des Noirs n'est que de 19 541 dollars, comparativement à 27 125 pour l'ensemble de la population. C'est 28 % de moins. Le taux de chômage de cette communauté est le double de celui des

Québécois en général : 17 %, contre 8 %. Pourtant, les Noirs devraient être légèrement avantagés sur le marché du travail. Ils sont 44 % à être titulaires d'un diplôme d'études collégiales ou d'une école technique, comparativement à 37 % de l'ensemble des Québécois. Leur taux de diplomation universitaire est le même que pour les autres, 14 %. Et, ils sont aussi bilingues (anglais et français) que la moyenne de la population, soit 42 % des Noirs bilingues contre 40,8 % chez l'ensemble des Québécois ».

Ce regard lucide et décapant sur la réalité des Noirs du Québec nous amène à déduire avec Torczyner et Springer (2001 : 89) :

« Qu'ils soient d'ancienne immigration de toutes origines, qu'ils soient hautement scolarisés, qu'ils vivent dans une solide structure familiale, qu'ils démontrent une forte intégration linguistique, qu'ils représentent une main-d'œuvre qualifiée, mobile et disponible. qu'ils possèdent de faibles moyens d'améliorer immédiatement leurs conditions de vie, les Noirs sont en majorité victimes d'iniquité à des degrés divers. Cette situation est une réalité historique qui risque de s'aggraver si elle ne change pas. »

Dans le même ordre d'idées, l'auteur A. Laperrière *et al.* (1992 : 148) poursuivent leur thèse, cette fois-ci, de façon plus spécifique. Ils précisent que :

« Face au racisme, les jeunes d'origine haïtienne développent trois stratégies : *consensuelle*, *conflictuelle* et *d'évitement*. Les *consensuels* estiment que le racisme naît de l'ignorance et qu'il faut le combattre par l'excellence tous terrains : académique, sportive, sociale. Les *conflictuels*, quant à eux, estiment que le racisme s'appuie sur un rapport de force qui ne peut être cassé que par la force. Ils ont pour stratégie de ne laisser passer aucune injure raciste sans la punir et connaîtront leur heure de gloire. Enfin, un troisième groupe cherche essentiellement à s'invisibiliser, évitant les confrontations et les conflits avec les Blancs et profitant passivement de l'action des autres Haïtiens. Certains, parmi ce groupe, tout aussi incapables de s'identifier à l'image que projettent les Noirs dans le quartier qu'aux Blancs, vivent un désarroi identitaire certain. »

De façon générale, quelle que soit la stratégie adoptée, les jeunes d'origine haïtienne ont expérimenté le racisme en milieu scolaire et font souvent l'objet des remarques désobligeantes de la part de leurs camarades blancs et des personnes en poste d'autorité à l'école québécoise.

2.1.6 La discrimination

D'après Barrette *et al.* (1993 : 37), la discrimination est « un acte individuel ou collectif, de rejet systématique et répété d'une personne ou d'un groupe ayant pour effet la perte de droits pour la victime ou les victimes ». Ce concept qui englobe indissociablement les intentions et les façons d'agir est un fait institutionnel. C'est aussi un traitement qui infériorise un groupe bien déterminé soit à l'école ou au travail. Par exemple : « Si l'on refuse de louer un logement à un Noir, on effectue de la discrimination basée sur le fait que cette personne appartient à un groupe dit racial parce qu'il est aisément identifiable. » (Denis *et al.*, 1995)

De même, si on n'envoie plus un enfant à telle école donnée à cause d'une trop forte concentration d'élèves noirs qui envahissent cette école, on pose subtilement un geste discriminatoire à l'égard de cette catégorie facilement identifiable à partir de sa base épidermique. Aussi,

« l'image le plus souvent véhiculée envers ceux que l'on juge différents, c'est de les identifier à des assistés sociaux, des voleurs d'emplois, des bandits et des profiteurs en général. On blâme et on accuse de tous les abus les immigrés, les personnes issues des communautés culturelles et des groupes ethniques ». (Gousse, 1997 : A12)

Au Canada, le racisme et la discrimination ont toujours été un problème grave. Aujourd'hui, la situation est devenue critique au Québec. Malgré les programmes d'accès à l'égalité prévus par la législation québécoise comme des remèdes pour éliminer le plus possible la discrimination systémique, le recours des juges et des avocats en cette matière, cette manifestation indirecte du racisme dure et évolue aussi avec notre société. Bien des études démontrent que ce problème change seulement en surface et non en profondeur; il s'enracine profondément dans les rouages des grandes institutions, notamment les écoles et les institutions commerciales. C'est ce qu'explique qu'il puisse réapparaître sous

de nouvelles formes; puisqu'il reposait sur des règles ou des pratiques institutionnalisées :

« C'est pour cela que George Wallace, gouverneur de l'Alabama, interrogé par un journaliste de Radio Canada sur sa politique raciste, a pu répondre : "Au Canada, vous êtes malins. Vous vous êtes arrangés pour que vos lois ne laissent entrer au pays que les immigrants que vous voulez". » (Daniel G. Hill, 1982 : 16)

Ce n'était pas le seul fait d'un individu, mais celui de corps organisé, tels que : société, école, entreprise, communauté ou organisme public ou privé; la discrimination systémique, de même que le racisme, est un phénomène social.

2.1.7 Les préjugés

Les préjugés sont des jugements sans fondement qui diffèrent tout jugement fondé sur des preuves. Ils sont partagés par beaucoup de gens et, généralement, ils se transmettent d'une génération à l'autre. Ils font partie de la culture d'un peuple et personne ne peut y échapper complètement. Même une société qui se montre rationnelle et scientifique dans son approche du comportement humain est, par hypothèse, une société dans laquelle les préjugés gagnent en importance. C'est pourquoi, il est toujours recommandé d'essayer d'identifier dans un système social donné certains préjugés qui peuvent être à la base de l'application de certains comportements ou de certains faits. Par exemple, le fait d'avoir un comportement prétendu supérieur par rapport aux autres est souvent la base de beaucoup de préjugés. Notons les préjugés qu'entretiennent certains Blancs sur les Noirs, les hommes face aux femmes, les jeunes face aux vieux, les citadins face aux campagnards, les gens d'une culture dominante face à ceux d'une culture minoritaire. Aussi, les préjugés se manifestent dans le rejet de l'autre, le refus de l'autre et surtout dans les attitudes et les idées préconçues portées sur certains groupes ethniques. Comme le cas des enfants qui arrivent d'Haïti et dont les personnes, en poste d'autorité à l'école québécoise, pensent à priori que leurs bulletins scolaires ne correspondent pas à leur niveau académique

: « (...) mon Dieu! C'est un enfant qui arrive d'Haïti avec de bonnes notes. Je ne faisais pas confiance à ce bulletin-là ». (Pierre Jacques, 1987 : 40) À cet effet, Barette *et al.* (1988) définissent les préjugés comme des « idées préconçues, supportées par des stéréotypes ». Les préjugés sont donc des phénomènes d'attitudes et de perceptions.

Pour sa part, Godefroid (1991) mentionne que le préjugé « est une opinion préconçue, un jugement probable ou non que porte à l'avance sur quelque chose ou quelqu'un et qui est le plus souvent imposé par le milieu familial, scolaire ou professionnel ». Tout cela nous porte à croire que les préjugés constituent donc la barrière qui fait de l'étranger quelqu'un d'étrange et qui bloque son intégration tant au niveau scolaire que dans la société en général.

De tout temps et dans toute société, cette peur de l'autre a fait du migrant un être à la fois suspect et vulnérable et peut parfois conduire à des injustices ou des abus très graves. D'une façon plus précise, la situation des écoliers haïtiens a beaucoup retenu l'attention à cet égard et suscite bien des questions en ce qui a trait à leur intégration au système scolaire québécois. Les affronts qu'ils ont reçus à l'école érigent des obstacles quotidiens qui demeurent difficiles à surpasser. Ils ont un sentiment de rejet vis-à-vis du milieu scolaire et ont vécu des préjugés au moment même de leur accueil à cause de leur culture et de leur appartenance raciale. C'est pourquoi, les grandes interrogations qui orientent la recherche sont donc formulées de la façon suivante :

- Comment les jeunes immigrants haïtiens vivent-ils leur intégration au système scolaire québécois?
- Quels sont les principaux obstacles inhérents à cette intégration?
- Comment interprètent-ils les préjugés vécus à leur arrivée à l'école québécoise?
- Comment expérimentent-ils le racisme en milieu scolaire québécois?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Rappelons que l'objet de notre recherche porte sur l'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois. Nous avons limité notre champ de recherche au quartier de Saint-Michel, un quartier de Montréal, qui abrite depuis quelques temps une large communauté haïtienne. La question de recherche était formulée de la manière suivante : *Comment les jeunes immigrants haïtiens s'intègrent-ils au système scolaire québécois?* Pour atteindre les objectifs de cette recherche, nous présentons dans ce présent chapitre, les démarches méthodologiques entreprises, la nature de la recherche, l'instrument de mesure, le lieu de la recherche, le choix de l'échantillon, le déroulement de l'enquête et la transcription des données.

3.1 Les démarches méthodologiques

Notre démarche pour parvenir à des éléments de réponse à notre question de recherche comporte deux aspects.

Tout d'abord, nous avons entrepris une *enquête empirique*. Autrement dit, une enquête de terrain qui nous a permis d'entrer en contact direct avec des jeunes immigrants d'origine haïtienne qui habitent le quartier de Saint-Michel comme territoire ciblé par notre étude et qui sont en activités scolaires aux écoles du quartier. Nous avons compris, dans cette démarche de contact direct avec le terrain, qu'en dépit de toutes les idées émises et les belles déductions qui puissent

être faites sur leurs problèmes dans leur quête d'intégration sociale, il reste un fait incontournable, qui serait le paradigme de tout travail de terrain, à savoir que les répondants demeurent les seuls à pouvoir parler de leurs difficultés et de leur vécu quotidien.

Ensuite, nous avons contacté certains organismes communautaires desservant la communauté haïtienne tels la Maison d'Haïti, fondée depuis 1972, et la Maison des jeunes L'Ouverture, créée le 10 mai 1984, ayant entre autres pour objectif : l'accueil et l'intégration des personnes et des familles immigrantes, l'éducation et de faire connaître la réalité que vivent les Haïtiens en général au pays d'accueil. Nous avons pris contact avec ces organismes parce que dans leurs programmes d'intégration des jeunes immigrants, ils ont une section d'aide aux devoirs pour les jeunes du primaire et du secondaire dans le quartier de Saint-Michel. Et, suivant nos constats, il y a beaucoup de jeunes Haïtiens du quartier qui fréquentent ces organismes en vue de trouver de l'aide dans leurs devoirs. Ces organismes nous fournissent une série d'informations qui ont permis de contextualiser les propos des jeunes rencontrés et nous aident à recruter quelques jeunes faisant partie de notre groupe d'étude.

3.2 La nature de la recherche

Compte tenu des recherches qui ont été déjà effectuées sur la problématique des jeunes des communautés culturelles à l'école québécoise, nous avons donc opté dans notre étude pour un type de recherche de nature à la fois qualitative et exploratoire basée sur des entrevues semi-structurées auprès des jeunes immigrants haïtiens fréquentant les institutions scolaires québécoises.

Cette recherche est qualitative parce que le point de vue des acteurs concernés (jeunes immigrants) doit être privilégié dans « l'appréhension de leurs réalités sociales ». (Mayer, Ouellet, Saint-Jacques, Turcotte *et al.*, 2000 : 159). De plus, si l'on se base sur la définition de l'approche qualitative d'après

Legendre (1993) : « C'est l'étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel dans laquelle est engagé le chercheur et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. » Il révèle que cette approche convenait mieux à notre recherche. Car, selon Mayer et Ouellet (1991 : 40), « Il s'agit ici d'une qualité de démonstration, de mise en valeur, de mise en évidence d'une réalité, peu importe que cette réalité soit vécue par quelques individus ou toute une communauté. »

En raison même du sujet, de la problématique et des objectifs de cette recherche, la méthode qualitative nous est apparue des plus appropriées des plus directes et des plus fructueuses pour répondre aux visées du présent projet parce qu'elle nous a permis d'interroger les individus concernés eux-mêmes et d'explorer la réalité telle qu'elle est. Ce procédé, écrivent Daunais (1984 : 251), Mayer et Ouellet (1991 : 306) : « (...), c'est primordialement choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche. C'est considérer qu'il est plus pertinent d'interpeller les individus eux-mêmes que d'observer leur conduite ».

Cette approche est exploratoire parce qu'elle nous a permis de familiariser avec un phénomène qui date des premières époques de l'histoire de l'humanité. Qu'on s'imagine à toutes les époques, les pressions démographiques, les catastrophes naturelles, l'esprit aventurier, la quête de meilleures conditions de vie ont incité des individus et des collectivités entières à se déraciner et à se mettre en marche vers de nouveaux horizons pour enfin s'établir dans un pays d'adoption. À cet effet, Mayer et Ouellet (1991 : 479) écrivent :

« cette façon de procéder est adaptée pour des études d'exploration qui ne sont pas fondées sur des hypothèses restreignant le champ d'observation et dans lesquelles la souplesse et l'intuition sont des qualités nécessaires pour faire ressortir les éléments nouveaux (...) ».

3.2.1 L'instrument de mesure (questionnaire)

Le questionnaire a été constitué en une série de questions semi-dirigées à poser aux jeunes immigrants haïtiens en tant qu'échantillon représentatif afin d'apporter quelques éléments d'éclairage à notre question de recherche et d'observer, directement sur le terrain, le vécu quotidien de ces jeunes immigrants aux institutions scolaires québécoises. Car, l'expérience nous a déjà démontré qu'implicitement le questionnaire est un puissant instrument mis au service des recherches sociales de la même façon que les autres hommes de science se servent de leurs propres instruments de mesure dans leurs différents domaines. Comme instrument de mesure, ce questionnaire comprenait deux sections composées toutes deux de questions ouvertes. (Le questionnaire est reproduit en annexe de ce mémoire).

La première partie s'articulait autour des questions ayant rapport à l'identification du jeune, comme : nom, âge, lieu de naissance, sexe, date d'arrivée au Québec, scolarité, langue, statut familial, taille de la famille, religion, son immigration, ses antécédents familiaux, ses relations avec les parents, les conditions socioéconomiques de sa famille. La deuxième partie visait à cerner certains aspects de sa vie scolaire, son vécu quotidien au système scolaire québécois, ses relations avec les professeurs et les camarades de classe de souche québécoise, sa participation aux activités culturelles de l'école. Lors de la conduite des entrevues, l'ordre et la séquence ont été utilisés plus comme un guide dans un contexte large en s'assurant de ne rien oublier pour relancer le jeune sur un sujet plus précis.

La première version du questionnaire a été validée auprès d'un groupe de personnes ayant de longues années d'expérience dans les milieux multiethniques. C'était un groupe de trois personnes dont un enseignant de niveau secondaire dans l'une des écoles multiethniques du quartier de Saint-Michel: un chercheur sociologue expérimenté dans la question d'immigration et d'ethnicité et un

intervenant d'aide aux devoirs pour les jeunes du primaire et du secondaire dans le quartier de Saint-Michel de l'organisme communautaire desservant la communauté haïtienne « la Maison d'Haïti ».

Des modifications ont été apportées, suite aux critiques et commentaires sur la clarté, la lisibilité, la répartition des questions et le fondement du questionnaire guide, afin d'obtenir le maximum d'informations sur le vécu des jeunes concernés pour pouvoir atteindre les objectifs que nous nous étions fixés dans notre recherche.

Ainsi, des questions trop longues sont reformulées et des sous-questions sont posées en questions directes de la façon la plus brève possible pour faciliter les réponses. La durée de chaque entrevue a été d'environ 60 minutes incluant une pause de 5 minutes. En général, les questions ont été posées dans la langue du pays d'accueil : le français. Mais compte tenu de la population ciblée par notre recherche, c'est-à-dire de jeunes immigrants déjà façonnés par le système scolaire haïtien et fraîchement arrivés au pays d'accueil, les répondants avaient le choix de répondre en créole ou en français afin qu'ils se sentent plus à l'aise et aussi faciliter le déroulement de l'enquête. C'est ainsi que plusieurs de nos répondants se sont exprimés carrément en créole en réponse à certaines questions posées en français. Pour uniformiser et faciliter la compréhension du texte, nous avons transcrit les réponses en créole textuellement et nous avons fait la traduction dans la langue de Voltaire, d'une façon littérale.

L'élaboration du questionnaire guide a été pour nous un travail de longue haleine. Bien avant son application finale, des suggestions ont été recueillies auprès de plusieurs intervenants oeuvrant dans le programme d'aide aux devoirs de certains organismes communautaires, et tout au long des entrevues, des entretiens ont été complétés à partir d'autres études similaires et des documents gouvernementaux visant à cerner la problématique des élèves issus des communautés culturelles à l'école québécoise.

3.2.2 Le lieu de la recherche (territoire)

Le territoire que nous avons exploré dans le cadre de notre recherche de terrain est le quartier de Saint-Michel. Ce quartier est couramment appelé « quartier des Haïtiens ou la petite Haïti de Montréal » parce qu'on y trouve une forte majorité d'immigrants d'origine haïtienne. À Saint-Michel, on trouve des dizaines de restaurants avec des spécialités créoles dans un casse-croûte : grillot (porc mariné frit), banane pezé (banane plantain frite) et riz collé (riz gras épicé). Sur tout le long du boulevard Saint-Michel, on trouve aussi des épiceries antillaises et des dizaines de salons de coiffure où les jeunes garçons se font coiffer et les jeunes filles se font tresser leurs cheveux pendant des heures sur des rythmes « zouk, rara et compas haïtiens ». De nombreux petits drapeaux bicolores bleu et rouge avec un écriteau en créole, où est inscrite la devise haïtienne : « linyon fè la fòs » (L'union fait la force), flottent à l'intérieur de ces épiceries créoles et salons de coiffure. Le visage de Michaelle Jean est affiché aussi sur de nombreuses vitrines avec l'inscription en créole : « 27m gouvènè jeneral peyi kanada » (27^{ième} gouverneur général du Canada). Bref, ces vues et ces attraits nous rappellent le bas centre-ville de Port-au-Prince et transforment vraiment ce quartier en une pointe de terre de la Perle des Antilles baignée au cœur du fleuve Saint-Laurent. C'est la raison principale qui a motivé notre choix de ce quartier comme terrain de recherche. Sur le plan géographique, le quartier de Saint-Michel est situé dans le centre-nord de l'île de Montréal. Il est limité au nord par la municipalité de Montréal-Nord; à l'est par Saint-Léonard; au sud par le quartier de Rosemont et à l'ouest par les quartiers de Villeray et Ahunatic. Selon un document de la ville de Montréal (1996) : « la superficie de Saint-Michel est de 9,2 km² pour une densité de 6039 habitants au km², comparativement à 5744 habitants au km² pour le territoire montréalais ».

Sur le plan socioéconomique, c'est un quartier où les loyers sont à prix modiques et abordables. C'est ce qui explique peut-être la forte concentration d'immigrants haïtiens dans ce quartier. On dit souvent de Saint-Michel que c'est

un quartier de locataires parce que les logements privés loués représentent 69 % des logements de Saint-Michel, alors que l'île de Montréal enregistre un taux de locataires similaires. Si on observe de plus près la partie nord-est du quartier, ce sont de 78 à 80 % des logements qui sont occupés par des locataires. « En 1991, le loyer mensuel à Saint-Michel était de \$497 par mois, comparativement à \$549 pour l'île de Montréal. » (Coup d'œil sur Saint Michel, 1996 : 12) C'est dans le quartier de Saint-Michel que se trouve à Montréal la plus forte concentration de Noirs en valeur absolue ou relative. Près d'un résident de Saint-Michel sur cinq est de race noire. Presque tous sont originaires et natifs d'Haïti. Ce qui donne à ce quartier un caractère unique. Les familles noires du quartier Saint-Michel comptent plus d'enfants que la moyenne des familles noires montréalaises et sont plus souvent de type monoparental. Soit « 34,5 % sont dans ce cas, contre 28,70 % à l'échelle montréalaise. La proportion de familles monoparentales est trois fois plus élevée parmi les Noirs que parmi les autres résidents (12,5 %) ». (Torczyner et Springer, 1996 : 111)

Bref, les immigrants noirs de Saint-Michel sont majoritairement des Haïtiens récemment installés, jeunes et dynamiques. Cette communauté doit son caractère particulier à la langue maternelle de son pays d'origine qui n'est ni l'anglais, ni le français, mais le créole, bien sûr. Son niveau de pauvreté est lié à la présence de familles nombreuses pour la plupart monoparentales, à un faible niveau de scolarisation et à un taux de chômage élevé. Le tableau 3.1 peut nous servir de point de repère pour estimer la population d'origine haïtienne.

LIEU DE NAISSANCE	NOMBRE
Amérique centrale et Amérique du Sud	1610
Caraïbes et Bermudes	5015
Asie occidentale et Moyen Orient	405
Asie orientale et Asie orientale du Sud-Est	1815
Asie méridionale	110
Europe septentrionale et Europe occidentale	430
Europe orientale	490
Europe méridionale	7340
Afrique	365
États-Unis d'Amérique	165
Autres	100

**TABLEAU 3.1 Répartition en nombre de la population immigrante selon le lieu de naissance. Saint-Michel, 1991.
(Hôpital Rivière-des-Prairies, 1995)**

Nous pensons que tout ceci est la raison expliquant qu'une forte proportion de la population du quartier est issue des communautés culturelles. Si vrai que 55 % de personnes vivant à Saint-Michel est d'origine ethnique dont les groupes les plus importants sont italien, haïtien et portugais. En effet, « en 1991, on peut noter que 5015 immigrants vivant à Saint-Michel, sont nés dans les Caraïbes et Bermudes ». (Coup d'œil sur Saint Michel, 1996 : 27)

À Saint-Michel, on dénombre plusieurs établissements scolaires. Dans le cadre de notre recherche, notre étude s'étend à trois principales écoles ayant plus

d'immigrants d'origine haïtienne que toutes les autres nations rencontrées. Ce sont les écoles : Louis-Joseph-Papineau, Gabrielle-Roy, Joseph-François-Perrault.

La clientèle actuelle de ces trois écoles secondaires de la Commission scolaire de Montréal (CSDM) est composée majoritairement d'immigrants haïtiens. Un élève sur deux appartient à la communauté haïtienne. Si vrai qu'en 1999 à l'école Louis-Joseph-Papineau, un recensement a été réalisé auprès de 1149 élèves venant de 70 pays d'origines différentes. Haïti occupait le premier rang avec 310 élèves suivi des Canadiens-français en deuxième rangée avec 209 élèves⁵. Récemment en 2004, un sondage a été réalisé auprès de 168 répondants à l'école Gabrielle-Roy. Les étudiants d'origine haïtienne se trouvaient en deuxième position avec 36 (21,5 %) et ceux d'origine canadienne occupaient la première position avec 82 (49 %)⁶.

3.2.3 L'échantillon

Nous avons rencontré treize jeunes immigrants d'origine haïtienne dont huit garçons et cinq filles en entrevue. Ils étaient tous âgés entre 15 à 25 ans et habitaient le quartier de Saint-Michel. Au cours de notre recherche, ces interviewés étaient des étudiants dans les trois écoles secondaires du quartier intéressant notre recherche. La majorité d'entre eux avaient terminé leur séjour en classe d'accueil, mais il y en a trois qui déclaraient avoir encore des cours à prendre en classe d'accueil.

Le choix de la population que nous avons fait, comme « procédé d'investigation scientifique »⁷, pour recruter les sujets de notre échantillon auprès de ces trois écoles secondaires et ces deux organismes – la Maison d'Haïti et la Maison des jeunes L'ouverture – a été surtout motivé par la présence des vagues d'immigrants haïtiens dans ces écoles et la grande majorité d'entre eux

⁵ Comité interculturel : Louis-Joseph-Papineau. 70 pays d'origine (1999).

⁶ Direction de l'école Gabrielle-Roy. Résultat du sondage réalisé auprès des élèves. (2004).

⁷ L'expression « procédé scientifique » est empruntée à Madeleine Grawith (1996).

fréquentent ces organismes communautaires, comme nous l'avons ci-haut mentionné, en vue de trouver de l'aide dans l'exécution des devoirs. Le tableau 3.2 présente les caractéristiques socio-démographiques des participants.

L'ÉCOLE	AGE	SEXE	ARRIVÉ AU PAYS	L'ÉCOLE
Ricardo	25 ans	M	5 ans	Gabrielle-Roy
Bobo	23 ans	M	5 ans	Gabrielle-Roy
Marcellin	16 ans	M	2 ans	Louis-Joseph-Papineau
Pierrot	24 ans	M	4ans	Gabrielle-Roy
Stany	16 ans	M	2 ans	Louis-Joseph-Papineau
Junior	15 ans	M	1 ^{1/2} an	Louis-Joseph-Papineau
Renaud	16 ans	M	1 ^{1/2} an	François-Perrault
Darios	19 ans	M	3ans	Louis-Joseph-Papineau
Annie	16 ans	F	3 ans	Louis-Joseph-Papineau
Joliette	16 ans	F	3 ans	Louis-Joseph-Papineau
Esther	19 ans	F	3 ans	Gabrielle-Roy
Aline	21 ans	F	4 ans	Gabrielle-Roy
Marianne	18 ans	F	3 ans	François-Perrault

TABLEAU 3.2 Les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Lors des entrevues, la plupart des sujets nous ont confié qu'ils menaient deux activités à la fois. Ils sont allés à l'école le matin et travaillent le soir. Ils nous racontaient avoir leurs mères et des demi-frères et sœurs du côté maternel restés en Haïti et qu'ils doivent envoyer de l'argent pour les soutenir. Parmi eux, il y en avait un, et c'était l'unique, qui nous avait déclaré avoir déjà un enfant et qu'il doit nécessairement travailler pour répondre à ses besoins. Toutefois, il est à

rappeler que l'origine familiale ne révèle pas un critère significatif retenu dans le choix des sujets.

En fait, le choix de notre échantillon fut aussi adopté en fonction de sa pertinence sociale et théorique en tenant compte évidemment des vagues migratoires intenses de la communauté haïtienne au pays d'accueil et surtout des difficultés d'intégration que confrontent les jeunes qui, ayant été déjà façonnés par le système scolaire haïtien, sont arrivés à l'école québécoise avec beaucoup de lacunes et d'énormes retards académiques.

3.2.4 Le recrutement

Le recrutement des jeunes répondant aux exigences et voulant participer à notre groupe d'étude n'a pas été aussi facile comme nous l'aurions cru au départ en qualité d'immigrant d'origine haïtienne. En fait, cette phase nous a paru au cours de notre recherche comme notre plus grand défi de trouver des jeunes disposés à nous témoigner de leur vécu à l'école québécoise. Nous avons cru pouvoir recruter les jeunes en fonction de notre connaissance personnelle et par l'intermédiaire d'autres jeunes en appliquant la méthode dite « échantillon boule de neige ». Nous avons multiplié les contacts avec les jeunes en tant que membre de la communauté haïtienne, mais les efforts ont été vainement déployés après avoir eu plusieurs rendez-vous sans succès.

Pour ce faire, il nous a fallu frapper directement à diverses portes particulièrement aux portes des écoles : Louis-Joseph-Papineau, Gabrielle-Roy, Joseph-François-Perrault et aux organismes communautaires : la Maison d'Haïti et la Maison des jeunes L'Ouverture. Après plusieurs rencontres avec les directeurs (trices) des écoles et des organismes communautaires, muni d'une lettre (voir annexe) expliquant le but de notre recherche, une annonce a été faite dans le journal des écoles « Info de la semaine ». Ainsi, nous avons eu le privilège de nous présenter en pleine séance de cours pour expliquer et convaincre les jeunes à participer à notre groupe d'étude. Cette démarche a été longue et complexe, mais

fructueuse puisque nous avons finalement recruté treize jeunes garçons et filles acceptant de participer à cette recherche. Cela avait duré près de trois mois, entre janvier et avril 2003 pour recruter les treize sujets formant notre population d'étude.

3.2.5 Le déroulement des entrevues

Les entrevues se sont déroulées en deux temps. Dans un premier temps, nous avons interviewé sept jeunes dans les locaux de la Maison d'Haïti et de la Maison des jeunes L'Ouverture entre les mois d'avril 2003 et juin 2003.

La deuxième partie des entrevues a été réalisée avec six jeunes dans les salles de classe des écoles Louis-Joseph-Papineau et Gabrielle-Roy. Après que les directions des écoles aient accepté de nous accorder l'autorisation d'utiliser les salles de cours vides, cette partie s'est déroulée entre les mois de septembre et novembre 2003. À noter que, nous avons distribué des plumes et des surligneurs aux jeunes afin qu'ils puissent s'en servir dans leurs activités scolaires. Aussi, nous avons apporté du chocolat pour manger avec les répondants durant les minutes de pause en vue de faciliter le déroulement des entrevues dans une ambiance amicale.

La durée de chaque entrevue était d'une heure avec une pause de cinq minutes à chaque demi-heure. Avant de commencer une entrevue, nous avons expliqué brièvement aux jeunes le but et l'objectif de la recherche. Un formulaire de consentement, leur garantissant que l'anonymat et la confidentialité seront gardés en toute conformité, fut signé avec chaque participant. Une technique qui avait facilité le déroulement dans une ambiance amicale et qui nous a permis de recueillir de nombreux témoignages sur le vécu et l'expérience de nos répondants. (Le formulaire en annexe). Pourtant, malgré toute confiance et toute garantie qui leur ont été assurées, deux des filles nous ont fait une anecdote en nous demandant si nous allons passer les entrevues à la radio. Nous les avons rassurées

une fois de plus que notre recherche ne servira qu'à la réalisation de notre mémoire et non comme un journaliste qui recueille des témoignages pour rapporter dans les journaux. Elles poussent de grands éclats de rire et l'entrevue continue.

À ce sujet Fleurant, Brodrique et Dolcé, (1993 : 61) ont souligné la méfiance chez la personne d'origine haïtienne qui demeure toutefois de rigueur, « on ne sait jamais à qui on a affaire », répète souvent l'Haïtien. Les auteurs jugent que certains Haïtiens :

« ayant vécu pour la plupart sous l'emprise de l'idéologie duvaliériste, ils ont développé presque naturellement une attitude de méfiance à l'égard de tout ce qui n'est pas familial. En situation d'immigration, cette attitude régit tous leurs contacts relationnels et l'on tend à la rationaliser ».

Mais en les sécurisant davantage sur l'aspect confidentiel de la recherche, nous avons finalement réalisé toutes les entrevues de manière satisfaisante.

Également, il faut mentionner que nous avons passé en entrevue le directeur d'un organisme communautaire qui est aussi un intervenant au programme d'aide aux devoirs pour les jeunes dans le quartier de Saint-Michel. Nous avons tenu à rencontrer cet intervenant qui oriente et accompagne les jeunes dans leur cheminement parce que nous avons cru qu'il pourrait être une personne ressource mieux placée pouvant nous aider à avoir une autre version de la situation des jeunes Haïtiens à l'école francophone québécoise et ainsi aider à mieux contextualiser et contraster la position des jeunes. Nous avons conversé pendant une heure de temps avec l'intervenant et nous avons pu comprendre à travers ses témoignages qu'il existe une relation étroite entre les sujets et la situation socioéconomique de leurs parents en ce qui a trait à leur réussite scolaire

3.2.6 Le traitement et l'analyse des données

Pour mieux faire un travail se révélant particulièrement fécond et utile, les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone, autrement dit les données ont été recueillies soigneusement sur des bandes magnétiques. Par la suite, nous avons procédé au dépouillement du questionnaire et la transcription du verbatim. Il faut dire que cette section de notre travail de terrain a été épuisante et ardue. Il nous a fallu travailler sans relâche et dormir très tard aux petites heures de la nuit pour transcrire textuellement le verbatim de chaque entrevue afin de sauvegarder la spontanéité des témoignages recueillis.

Pour ce qui a trait à l'analyse empirique des données recueillies, nous avons appliqué la méthode de classification ou de codification, c'est-à-dire nous avons bâti une liste de codes à l'aide des mots clés de chaque réponse séparément. Cette étape de l'analyse, écrivent Poupard *et al.* (1997 : 98), « consiste à trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulé progressivement ». De ce fait, l'analyse occupe une place de premier plan dans toute recherche, mais surtout dans la recherche qualitative. Par la suite, nous avons catégorisé les codes qui ont été détectés pour enfin regrouper les termes par catégorisation en trois groupes à partir des liens significatifs existant entre eux. Cette catégorisation est basée sur des critères jugés importants dans la méthodologie par Strauss et Corbin (1990), tels : l'exclusivité, l'exhaustivité, la pertinence, l'univocité et l'homogénéité.

Aussi, compte tenu du caractère empirique de notre recherche, nous avons souligné les six étapes dans l'analyse des données par théorisation ancrée, selon Paillé (1994 : 153), telles : « la codification, la catégorisation, la mise en relation des catégories, l'intégration, la modélisation et la théorisation ». Enfin, nous avons procédé progressivement à un plan d'écriture autour des termes « jeunesse », « immigrant », « changement social », « intégration sociale », « intégration scolaire », « racisme », « discrimination » et « préjugés » en

illustrant des faits à partir des témoignages recueillis auprès de ces nouveaux arrivants haïtiens à l'école francophone québécoise.

Le résultat de la recherche sera présenté dans les pages suivantes du chapitre IV et synthétisera autour de trois grands axes : d'un racisme individuel à un racisme institutionnel, des difficultés culturelles et des problèmes de communication et enfin d'encadrement disciplinaire et du soutien familial. Alors que, dans le chapitre V, nous analysons et interprétons les résultats obtenus dans notre enquête de terrain pour enfin arriver à la conclusion de ce mémoire.

CHAPITRE IV

L'ENQUÊTE DE TERRAIN

Dans ce chapitre, nous présentons les données qui ont été recueillies au cours de notre enquête de terrain menée auprès de treize jeunes d'origine haïtienne âgés de 16 ans en moyenne. À partir de leurs témoignages, nous identifions les obstacles rencontrés par ces jeunes dans leur parcours d'intégration au système scolaire québécois. Pour ce faire, nous parlerons d'abord du profil des sujets et ensuite nous présenterons les résultats de l'enquête.

4.1 Le profil des sujets

Sur les treize jeunes constituant l'échantillon auprès duquel les entrevues ont été menées, on dénombre huit jeunes de sexe masculin et cinq de sexe féminin. Ils sont âgés entre 15 et 25 ans. La moyenne d'âge est de 16 ans. Ils sont tous nés en Haïti et arrivent au pays d'accueil vers l'âge de 12 à 15 ans. Seulement deux d'entre eux sont arrivés vers l'âge de 18 ans. Avant d'arriver à l'école québécoise, ils avaient tous déjà fréquenté l'école en Haïti et tous ces jeunes étaient à l'école secondaire de leur quartier. Ce sont entre autres les écoles Louis-Joseph-Papineau, Gabrielle-Roy et Joseph-François-Perrault.

Selon leurs propos, ces jeunes proviennent des familles ayant en moyenne trois enfants, sinon la majorité d'entre eux proviennent des familles de six enfants et leurs parents sont tous nés en Haïti. La majorité de ces jeunes viennent de familles monoparentales ou de familles éclatées, soit parce que le père

s'est marié ou s'est remarié suite à une séparation et vit au Québec, soit parce qu'ils sont nés dans le cadre d'une relation couramment appelée « plaçage » dans la culture haïtienne. Dans les deux situations les rapports « père-fils » sont quasiment inexistantes et le contact, s'il existe, n'est pas régulier. Quelques-uns ont fait la connaissance avec leur père quand ils sont arrivés au Québec.

La majorité des répondants disent que leur mère vit en Haïti et qu'ils ont des frères et sœurs restés au pays natal (d'origine). Parmi eux, il y en a deux qui nous confient qu'ils sont orphelins et que leur mère est décédée. Une de leurs tantes les a adoptés et les a faits immigrer au Québec. Néanmoins, trois des jeunes rencontrés disent que leurs parents, père et mère, vivent ensemble et que leurs relations avec ces derniers sont correctes. En général, les parents ou les adultes qui occupent cette place dans la vie des treize participants savent lire et écrire, mais on peut considérer que seulement deux ou trois sont véritablement scolarisés. Ils occupent tous des emplois variés sur le marché du travail, tels : chauffeur de taxi, préposés aux bénéficiaires, employés d'usine et de manufacture, etc. Ayant tous des emplois précaires et des salaires peu rémunérateurs, ces parents sont attelés à des longues heures de travail.

Au moment où nous avons rencontré les jeunes, presque la moitié d'entre eux menaient deux activités de front. Ils disent qu'ils vont à l'école le matin et travaillent le soir, compte tenu de leur situation socioéconomique. En plus, ils ont des frères et sœurs restés en Haïti qu'ils doivent supporter constamment. Ceux qui n'étaient pas sur le marché du travail ont affirmé qu'ils dépendent de leurs parents.

4.1.1 La présentation des résultats

L'affinité linguistique entre Haïti et Québec laisse croire, à priori, que l'intégration des jeunes immigrants haïtiens dans les écoles québécoises se fait généralement sans problème. Cette perception est d'autant plus compréhensible

que l'école haïtienne subit en partie l'influence du système éducatif québécois. En effet, beaucoup de maîtres haïtiens sont formés à l'école québécoise. De plus, on rencontre en Haïti beaucoup d'écoles congréganistes dirigées par des Québécois ayant déjà formé plusieurs centaines de milliers d'enfants haïtiens.

Malgré ces liens si forts, l'intégration des jeunes écoliers haïtiens fraîchement introduits au système scolaire québécois ne semble pas du tout facile. Cette difficulté est conçue par certains comme la manifestation d'une forme de discrimination qui peut être individuelle ou institutionnelle à l'égard des jeunes immigrants haïtiens. Sans nier cet aspect, le problème paraît être plus complet et doit être abordé plus objectivement. Trois principaux aspects s'imposent ici dans notre analyse : le premier aspect parle d'un racisme individuel à un racisme institutionnel, le deuxième aspect traite des difficultés culturelles et des problèmes de communication et le troisième se penche sur l'encadrement disciplinaire et le soutien familial.

4.2 D'un racisme individuel à un racisme institutionnel

Selon les témoignages des jeunes immigrants haïtiens, le racisme est très fort dans le milieu scolaire québécois. Ils y font face dès leur arrivée et l'expérimentent sous diverses formes : les différences d'accent, la nuance épidermique, le manque de tolérance du jeune Québécois ou le sentiment d'insécurité apparent au jeune Québécois face à l'étranger sont autant de repères évoqués par nos répondants pour décrire cette réalité.

En effet, les élèves haïtiens pensent que les Québécois parlent le français avec un accent, à prime abord, assez difficile à comprendre. Pourtant, c'est à travers cet accent que leur capacité de communication et leur potentiel intellectuel sont évalués, lorsqu'ils sont orientés vers la classe régulière ou la classe

d'accueil⁸. Bien qu'ils puissent avoir un niveau assez élevé en français, ces élèves peuvent être envoyés directement à une classe inférieure à leur niveau à cause de ce problème d'accent et cela ne manque pas de les frustrer. Parmi les jeunes que nous avons interviewés, plusieurs d'entre eux sont unanimes à reconnaître qu'ils ne sont pas traités avec justice à leur arrivée et nous racontent leurs frustrations.

Dario, un jeune immigrant de 19 ans, nous raconte qu'il parle très bien français, et ce, même quand il vivait en Haïti. Sa mère était enseignante en Haïti. Elle lui parle toujours en français à la maison, depuis en Haïti. Quand il est arrivé à Montréal, il s'est trouvé des amis québécois pour s'habituer et comprendre leur accent. Malgré tout, on lui a fait subir un test de classement, quand il était arrivé à l'école Gabrielle-Roy. Il avait réussi le test, mais on l'avait mis quand même en pré-secondaire pour une courte période. Les propos de ce jeune immigrant sont assez édifiants : « Je m'exprimais aisément en français depuis en Haïti. Je ne vois pas pourquoi ils m'ont mis en pré-secondaire en français, alors que j'avais réussi le test de classement. Ce n'est pas possible... » (Dario, 19 ans)

Utilisant ses propres mots, Esther une jeune Haïtienne de 19 ans, nous dit à peu près la même chose en vue de dénoncer les préjugés qu'elle a vécus. Elle nous explique qu'elle avait effectivement des difficultés à comprendre l'accent des Québécois à son arrivée au Québec. Cependant, ses grands problèmes résidaient surtout dans les différences de pédagogie des deux systèmes scolaires : Haïti et Québec. Pour elle, la façon dont on enseigne en Haïti n'est pas du tout pareille à celle du Québec. Elle raconte qu'à son arrivée, un professeur avait pris son carnet scolaire d'Haïti. Sans lui dire un mot et sans lui faire subir un test de classement, le professeur l'avait envoyée directement en classe d'accueil :

Dès mon arrivée ici, ils m'ont mise en classe d'accueil à l'école Louis-Joseph-Papineau, parce que je ne comprenais pas trop bien l'accent des Québécois quand on me parlait. Après un an, ma tante avait déménagé. j'étais

⁸ Les classes d'accueil, implantées depuis 1969, sont des classes de soutien permettant aux enfants allophones d'acquérir les habiletés langagières en français, de communiquer et d'intégrer la classe régulière.

allée à l'école Gabrielle-Roy, ils m'ont placée dans la classe « Alpha ». Je trouve que ce n'est pas juste ce qu'ils m'avaient fait parce que la classe Alpha, c'est pareil à la classe d'accueil. (Esther, 19 ans)

S'exprimant plutôt en créole, Marianne, une jeune Haïtienne de 18 ans, pense que l'orientation vers la classe d'accueil est faite de façon trop cavalière.

...ÔÔ depi w rivié, yo pa bezwen konnen depi se aysyen ou ye yo voye w an akey. Se toujou konsa Mwen te kapab debwouye m en fransè depi en ayiti. Men yo pa bezwen konnen an yen se akey direktman depi W se aysyen.

Traduction... Ö, Ö! Dès ton arrivée, ils n'ont pas besoin de savoir! Dès que tu es un Haïtien, ils t'envoient en accueil. C'est toujours comme ça. Moi, je pouvais me débrouiller en français depuis en Haïti. Mais, ils ne veulent rien savoir. C'est l'accueil directement, dès que tu es un Haïtien. (Marianne 18 ans)

Pareilles décisions semblent exacerber le sens critique des jeunes immigrants. Ils pensent non seulement que leur capacité de locution est sous-estimée dans la façon dont ils sont orientés, mais aussi certains croient qu'on leur a fait perdre du temps. En dépit des différentes étapes que semble comporter le processus d'intégration, les jeunes immigrants les résument toutes à une seule et même chose. Ils affirment que les classes d'accueil et les classes d'alpha⁹ ne diffèrent que de nom. L'une et l'autre ont une base très faible et n'ont pas une structure vraiment susceptible de faciliter une bonne intégration du jeune immigrant. Aussi, en raison de ces contraintes, ces classes tendent-elles à rater leur vocation consistant, entre autres, à permettre aux jeunes immigrants de bien comprendre les professeurs québécois quand ils parlent? Pierrot, un jeune de 24 ans, est très explicite en ce sens :

D'après moi, la classe d'accueil et la classe Alpha sont pareilles. C'est le nom qui change et tout simplement à l'éducation des adultes, on appelle cette classe : Alpha. C'est une classe sans base, sans structure et qui n'a pas de sens. Elle ne facilite pas l'intégration des nouveaux arrivants. C'est juste, on vous a placé en Alpha pour commencer... On vous donne des feuillets de conjugaison avec des questions. Si vous allez acheter dans un magasin : comment vous pouvez demander ce que vous voulez en français. Et puis c'est tout. Franchement, c'est une perte de temps. (Pierrot, 24 ans)

⁹ La classe alpha est une classe de soutien qui vise à apporter une assistance linguistique aux élèves ayant des difficultés à s'adapter au rythme d'apprentissage des classes régulières. Ces classes sont exclusivement réservées à l'éducation des adultes.

4.2.1 Les préjugés vécus

Le racisme est une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, il décrit le comportement inspiré par cette idéologie et l'attitude d'hostilité systématique à l'égard d'une catégorie déterminée. Le racisme peut se manifester sous plusieurs formes. Soit sous la forme de discrimination, de ségrégation et même de violence. Selon les propos des jeunes interviewés, il appert qu'effectivement ces derniers subissent la discrimination raciale. Ils la subissent à l'école de la part des membres du corps professoral et de leurs camarades de souche québécoise. Le jeune Stany raconte une des expériences :

Mon professeur d'informatique est un Québécois, ce que je déteste avec lui, c'est quand on termine un cours, même si, c'est 10 minutes qui restent avant que la cloche sonne, il ne veut pas laisser « Nous les Haïtiens », aller sur Internet. Il dit toujours que la cloche va sonner, il ne reste plus de temps. Ramassez vos effets. Pourtant, si c'est des élèves québécois, il les laisse aller sur Internet sans dire un mot et faire tout ce qu'ils veulent même si la cloche sonne. Ça, ce n'est pas juste. (Stany, 16 ans)

Le racisme est omniprésent en milieu scolaire québécois et les répercussions des différentes formes de préjugés que subissent les nouveaux arrivants sont tangibles. Même si, dans bien des cas, ce fléau aux visages multiples ne se manifeste pas de façon explicite, plusieurs de ces jeunes pointent ce racisme systémique en tenant compte des faits pour expliquer leur quotidien. Ils se disent victimes et se sentent discriminés dès leur arrivée même à l'école québécoise. Stany nous raconte une autre expérience :

Comme mon professeur d'informatique est un Québécois, mon professeur de français est une femme arabe. Quand on n'a pas bien compris quelque chose on lui pose une question : elle ne veut pas toujours reprendre pour « Nous les Haïtiens. C'est ça mon problème avec elle. Pourtant, si les Arabes lui demandent de reprendre quelque chose et lui posent la même question, pour montrer qu'elle n'est pas raciste, des fois elle ne répond pas. Mais le plus souvent, elle reprend correctement pour les Arabes comme elle. J'ai compris le jeu. » (Stany, 16 ans)

Quant à Marcelin, 16 ans, il ajoute :

Si tu es immigrant, tu viens d'arriver, on t'envoie toujours dans la classe d'accueil pour commencer. C'est certain! Pour apprendre le français, même si tu savais déjà parler français. Tous les immigrants qui viennent d'arriver passent toujours en accueil. (Marcelin, 16 ans)

Dans la déclaration de la Commission des écoles Catholiques de Montréal contre la discrimination raciale et le racisme de 1989, les autorités condamnent et refusent de tolérer toutes formes de non-respect ayant une connotation de discrimination raciale ou ethnique. Pourtant, il n'en demeure pas moins que trois des garçons rencontrés au cours des entrevues se disent être l'objet du rejet de la part de leurs professeurs et aussi l'objet de la xénophobie de la part de leurs camarades de classe québécois. Pierrot nous raconte que l'attitude des professeurs de sa classe est complètement différente envers les immigrants par rapport aux Québécois de souche. Ce n'est pas du tout pareil aux Québécois. Et ceci, ce n'est pas seulement envers les Noirs. C'est envers tous les immigrants, précise-t-il :

Si un élève québécois de souche ne comprend pas quelque chose, je constate que le professeur prend tout son temps pour l'expliquer. Mais, si c'est un élève immigrant et surtout si c'est un Noir, le professeur lui répète la même chose qui est écrite dans le livre et demande à l'élève de l'expliquer plutôt. Les professeurs québécois pensent que les élèves québécois ont plus d'aptitude pour mieux comprendre que les immigrants. Pour eux, les immigrants ont des difficultés à comprendre. Cela ne vaut pas la peine de perdre du temps avec eux. Ce qui n'est pas du tout vrai et je pense que c'est vraiment raciste de penser comme ça. (Pierrot, 24 ans)

Aussi, malgré le fait qu'il y a de plus en plus de relations interraciales et bien qu'il ait chez certains un minimum de tolérance envers les vêtements inhabituels, les accents, les langues, le savoir-vivre, les coutumes et les habitudes différentes, il y a aussi malheureusement des gens dont le comportement raciste et intolérant peut rendre la vie des nouveaux arrivants très pénible. Le témoignage de Stany illustre bien ces faits :

Pour nos camarades québécois, il y en a qui nous considèrent comme des personnes, mais il y en a aussi qui distinguent les Blancs et les Noirs et qui n'acceptent même pas de jouer du soccer avec nous. Pourtant, ils jouent avec les autres immigrants, comme les Chinois et les Arabes, parce qu'ils ne sont pas des Noirs. Mais, pour les Haïtiens, ils nous considèrent comme des « rien », comme une poubelle. (Stany, 16 ans)

Pierrot nous a mentionné que ses camarades québécois font toujours toutes sortes de blagues sur la couleur, sur les vêtements et sur l'accent différent des Haïtiens. Parfois, ils disent des choses humiliantes. Quand ils remarquent que la personne est fâchée, ils font comme s'ils faisaient une blague sur un élève québécois. Mais les « Québécois ne sont pas des Noirs. C'est toujours comme ça... enfin! », déplore-t-il.

Je n'ai pas d'amis québécois, mes amis sont des Haïtiens c'est tout! Les Québécois sont des traîtres. Ce sont des hypocrites. Quand ils font de mauvaises choses ou de mauvais coups, ils mettent ça toujours sur le dos des Haïtiens. C'est toujours « Nous » les Haïtiens qui faisons ceci, qui faisons cela. Ce ne sont jamais les Blancs. (Pierrot, 24 ans)

Face à tous ces mauvais traitements que les jeunes intériorisent tant à l'école que dans la vie de tous les jours et toutes les discriminations dont ils sont victimes à l'école, il y a un esprit de ghetto qui se développe chez eux tant à l'école que dans les quartiers où ils habitent. Bâillonnés à cause de leur accent différent de celui des Québécois, ceux-ci les traitent constamment de « crisse de nègre », « négro », « chocolat », « hostie de Noir ». Frustré, Stany l'un de nos répondants, nous parle en ces termes :

Au Québec, tout le monde dit toujours que les Québécois ne sont pas racistes. C'est faux! Moi je rencontre des Québécois qui me traitent de « chocolat au lait » de « négro ». Je trouve que c'est stupide, parce que je suis une personne humaine comme les Québécois. Je ne vois pas pourquoi ils me traitent de « chocolat au lait ». Ils veulent m'humilier. (Stany, 16 ans)

Junior raconte une expérience quasi identique :

Des fois, ça change, ils sont corrects avec nous, mais pas tout le temps. Des fois, ils nous niaient. ils nous traitent « négro. va-t'en dans ton pays! ». C'est pour cela, je ne fais pas d'amis québécois. quand ils m'approchent comme ça avec ces mots, je les frappe, je n'ai pas peur d'eux. Je ne peux pas accepter qu'aucun Québécois me fait chier. (Junior, 15 ans)

En général, les nouveaux arrivants amènent avec eux au pays d'accueil des usages culturels qui font partie d'eux-mêmes au même titre que le bagage culturel des Québécois de souche. Ce sont les habitudes et les coutumes différentes

caractérisant la négritude en eux. Soudainement plongés dans une culture inconnue, ces immigrants développent un certain complexe d'infériorité face à leurs camarades de souche québécoise:

Une fois, il y en a un qui m'a appelée « la négresse ». Comme je ne comprenais pas vraiment c'est quoi ça voulait dire, je ne répondais pas parce que je ne savais pas vraiment cette expression-là. Parfois, ils te niaient de par ta façon de parler. Si tu n'as pas d'accent, même ils te niaient. Mettons, s'il y a un mot que tu n'es pas capable de dire, ils te niaient tout le temps. (Annie 16 ans)

Ainsi, ces différents témoignages dévoilent le visage dissimulé de ce fléau social qu'est le racisme présent en plein milieu scolaire québécois. Nonobstant cette barrière et bien d'autres obstacles que doivent composer le quotidien de ces jeunes, Joliette nous confie qu'elle s'adapte assez bien à l'école québécoise. Née d'une famille petite et encore unie, Joliette a grandi au sein d'une famille cultivée où son père était même directeur d'école en Haïti. Elle semble bien entourée sur le plan académique à la maison. Malgré ses origines, Joliette n'est pas exempte du fléau quotidien de la majorité de ses pairs compatriotes à l'école.

...Les élèves québécois sont corrects, mais pas tous. Il y avait une fille, un jour mon professeur m'a dit de m'asseoir à côté d'elle. Elle était boudée et m'a traité de « mongole », elle ne veut pas rester près de moi. Elle est allée s'asseoir parmi les Québécois. Les Québécois sont comme ça, mais ils sont amis avec les autres immigrants comme les Latinos, les Asiatiques, et les Italiens, tu vois j'ai surtout des amis haïtiens et autres ethnies comme les Arabes, Guatémaltèques et Asiatiques. Je n'ai pas d'amis québécois, parce que des fois, ils font de mauvaises choses et ils mettent ça sur le dos des Haïtiens et les professeurs les croient toujours. Moi je ne me mets pas avec eux. Ça me fait vraiment mal. (Joliette, 16 ans)

Si la majorité des répondants que nous avons rencontrés disent avoir vécu des expériences racistes à travers leurs témoignages et être en proie à la discrimination tant par certains professeurs que par leurs camarades québécois de souche, quelques-uns nous affirment ne pas avoir vécu du racisme à leur arrivée à l'école au Québec. Issus de familles des classes moyennes de la société haïtienne, leurs parents sont des gens cultivés qui étaient des professionnels en Haïti. Ils étaient des enseignants, des techniciens agricoles et même homme politique en

exerçant le rôle de maire d'une ville sur la scène politique haïtienne. Leurs enfants fréquentaient surtout les écoles congréganistes en Haïti. Ces jeunes, qui semblent ne pas rencontrer des difficultés sur leurs parcours d'intégration, ne proviennent pas de familles élargies ayant beaucoup d'enfants comme la majorité de l'ensemble de nos répondants, mais plutôt de familles de deux à trois enfants et où les deux parents sont présents. Tous les membres de leurs familles sont immigrés au Québec et vivent sur le même toit. On parle d'une famille unie dans leur cas, où ils ne manquent pas d'encadrement à la maison. Ils nous livrent les témoignages suivants :

Moi, je n'ai aucun problème, je m'adapte très bien. Je m'entends bien avec tout le monde, Blancs ou Noirs Et tout le monde m'accepte. Je ne peux pas parler pour les autres, mais moi je n'ai pas vécu du racisme. Si je suis seul dans la cour que ce soit Québécois, Latinos ou Italiens ils sont venus jouer avec moi. Même quand j'étais arrivé ici, au Québec, je suis allé passer un examen, j'ai réussi l'examen. Je n'ai pas été à l'accueil parce que je suis bon en maths et en anglais. J'ai aidé des amis québécois, latinos et chinois. (Renaud, 16 ans)

Dario, un jeune de 19 ans, se dit n'avoir pas été en classe d'Alpha à Gabrielle-Roy, à son arrivée. Contrairement à bien d'autres jeunes immigrants haïtiens, même s'il a été en pré-secondaire pour un temps court de deux mois, il nous raconte qu'il n'a pas vécu de faits perçus comme du racisme et son intégration semble bien facile.

Depuis en Haïti, je m'exprime assez bien en français. Ma mère me parlait toujours en français à la maison. Et quand je suis arrivé, j'ai vite appris l'accent québécois, à cause de mes amis. C'est vrai, il y a plusieurs élèves haïtiens qui ont toujours des problèmes avec les autres élèves ou bien avec les professeurs. Parfois, ils disent qu'ils n'aiment pas ce prof, parce qu'il est méprisant envers les Noirs, mais moi je n'ai pas rencontré ces problèmes. Et puis, tout le monde n'est pas pareil. Chaque professeur a sa façon. Si tu ne fais pas tes devoirs, tu ne travailles pas dans ton livre, c'est normal qu'un prof te donne zéro. Ce n'est pas du raciste ça. Même un prof haïtien allait faire la même chose. (Dario, 19 ans)

Parlant de ses relations avec les autres camarades de classe, le jeune poursuit son discours en apportant son interprétation sur les mêmes incidents que d'autres vivent comme des manifestations de racisme.

...Des fois, il y a des petits Québécois qui font des blagues sur le style de vêtements que tu portes ou bien sur la façon que tes cheveux sont faits. Parfois sur ton accent. C'est juste des blagues. Si tu n'as pas l'habitude de blaguer avec la personne, c'est sûr que tu vas être fâché. Mais ce n'est pas une question de raciste, c'est juste on s'amuse. (Dario, 19 ans)

Cependant, les témoignages des répondants sont explicites et dénoncent bel et bien l'existence du fléau social qu'est le racisme en plein milieu scolaire québécois. La majorité d'entre eux reconnaissent qu'ils ont vécu des préjugés dès leur arrivée à l'école d'ici. Étant des jeunes issus des classes défavorisées haïtiennes, ils sont arrivés avec beaucoup de lacunes et des retards énormes à l'école québécoise. Ils sont ghettoïsés dans des classes qui ne sont pas adaptées à eux et se retrouvent, par conséquent, en face de barrières de toutes sortes sur leur parcours d'intégration au système scolaire québécois.

4.2.2 Les deux pédagogies d'enseignement : Haïti et Québec

Lorsqu'une personne change de contexte culturel, elle perd bien des repères qui donnaient un sens à sa vie et son univers personnel s'en trouve déséquilibré. En l'absence du contexte familial, elle est anxieuse, désorientée et se sent sans défense parce qu'elle a perdu le contrôle de son environnement. Cette expérience est surtout décrite comme un « choc culturel ». Une expérience qui semble bien amère et douloureuse pour les nouveaux arrivants d'origine haïtienne en plein milieu scolaire québécois.

À côté des problèmes de racisme, de discrimination, de xénophobie et d'ethnocentrisme, les nouveaux arrivants connaissent aussi des problèmes de classement, de langue et du choc culturel dès leur arrivée à l'école québécoise à cause de la différence entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois. N'ayant pas pu surmonter les difficultés initiales, ces jeunes immigrants sont qualifiés pour certains comme le groupe le plus paresseux par rapport aux autres groupes. Ils sont passés pour des enfants ayant des difficultés d'apprentissage comme en témoigne Pierrot, l'un de nos répondants :

L'attitude des professeurs envers les élèves québécois n'est pas du tout pareille qu'avec les élèves haïtiens. Et ceci, ce n'est pas seulement envers les Haïtiens, c'est envers tous les immigrants. Quand les professeurs expliquent quelque chose aux élèves québécois de souche, ils prennent leur temps et donnent toutes sortes d'exemples pour leur permettre de comprendre. Mais, s'il s'agit d'un élève haïtien qui ne comprend pas quelque chose, les professeurs pensent en partant que cet élève a de grandes difficultés à comprendre. Ça ne vaut pas la peine de perdre du temps avec lui parce qu'il ne pourra pas comprendre. Ils ne sont pas patients envers les élèves haïtiens. Ils n'accordent pas d'importance à « Nous » les élèves haïtiens. (Pierrot, 24 ans)

Par contre, d'autres estiment que toute la problématique réside dans le conflit des deux systèmes scolaires. Le clivage est extrêmement important et fait ressortir des différences significatives quant à l'intégration de ces nouveaux arrivants au système scolaire québécois. À cela, il faut se rappeler que le même phénomène se reproduirait s'il s'agissait d'un écolier québécois fraîchement arrivé à l'école aux États-Unis ou en Finlande. Il se confronterait à un problème de langue et de choc culturel. Toutefois, il est intéressant de mettre en relief que tous nos répondants, lors des entrevues, s'accordent pour dire qu'en Haïti, les écoles souffrent d'un manque ou tout simplement d'une absence de matériels didactiques. Or, s'il est vrai que les méthodes d'apprentissage marchent de pair avec les moyens dont disposent les élèves, il n'en demeure pas moins que la mémorisation devient souvent le seul recours dans le système scolaire haïtien en vue de combler le vide créé par le manque d'infrastructures et de matériels didactiques.

C'est grâce à ma mémoire que je retenais les éléments importants et les leçons contenues dans les manuels scolaires quand j'étais en Haïti parce qu'il n'y a pas de laboratoire pour pratiquer la physique et la chimie, pas de bibliothèque pour effectuer des recherches. Donc, je n'avais pas d'autre choix que d'étudier par cœur les leçons de physiologie pour mémoriser le nom des fleurs, les notions et les formules de physique et de chimie. Si je ne savais pas étudier par cœur, je n'aurais pas pu réussir à l'école en Haïti. Mais au Québec, c'est différent. C'est lire pour comprendre et pour pouvoir expliquer. C'est ce qui fait qu'un écolier haïtien aura toujours des problèmes à s'adapter à l'école d'ici durant les premiers mois parce qu'on n'était pas habitué avec cette méthode. (Ricardo, 25 ans)

D'autres évoquent l'aspect de la réussite des études en soulignant la nécessité de retenir par cœur certaines matières. L'influence de la mémorisation

est très grande. Et, ils ne font pas de détour pour déclarer catégoriquement qu'apprendre par cœur est essentiel à la réussite et cela fait partie intégrante de l'école :

Dans tout ce qu'on a à faire, on aura besoin de sa mémoire. Par exemple, si on veut devenir médecin, on doit savoir qu'on n'aura pas toujours en main un livre d'anatomie dans une salle d'opération. Donc, il faut mémoriser et apprendre par cœur. C'est pour cela que je préfère le système scolaire haïtien que le système québécois. Bien que le parcoeurisme et la mémorisation ne soient pas pratiques dans la pédagogie québécoise puisqu'au Québec, les supports didactiques et pédagogiques ne manquent pas, il n'en demeure pas moins que nous soyons obligés de mémoriser dans la pratique éducative haïtienne. (Pierrot, 24 ans)

Pourtant, dans le système scolaire québécois, on accorde très peu de place à la mémorisation. Les matières comme la physique et la chimie sont pratiquées dans les salles de laboratoire. De telles expériences n'ont jamais été essayées par l'écolier haïtien parce que le système est dépourvu de laboratoire. Si en Haïti, on enseigne le latin, le grec, l'histoire et la géographie générale avec tant d'importance et beaucoup d'intérêts comme les mathématiques, ce qui en fait cause un grand retard au système d'enseignement haïtien, au Québec, ces matières sont reléguées à une place secondaire pour accorder de très larges places aux sciences physiques et aux mathématiques :

En Haïti, on avait toujours des devoirs et des leçons à étudier. Tantôt l'histoire d'Haïti et l'histoire générale, la géographie générale, les sciences naturelles, le latin, etc. Imagine-toi, on a une seule tête, on doit étudier tout ça par cœur au jour le jour. C'est trop! Mais je préfère la méthode haïtienne que celle du Québec parce qu'ici, quand on a fini avec un livre on a tout oublié parce qu'on n'a pas étudié les leçons par cœur. (Aline, 21 ans)

Dans ce même ordre d'idées, Esther remet en question la durée de l'année scolaire en Haïti qui compte neuf mois avant de pouvoir aller en classe supérieure, tandis qu'au Québec, notamment à l'éducation des adultes, c'est le travail individuel qui prime, le changement de classe se fait dépendamment de l'aptitude et du rythme de travail de l'élève dans une matière donnée, c'est-à-dire qu'un élève intelligent peut passer deux classes durant une seule année :

Je préfère le système québécois que celui haïtien parce qu'en Haïti, on passe trop de temps dans une seule classe. On doit passer neuf mois pour une année scolaire. Mais au Québec, il n'y a pas ça. On peut passer deux ou trois classes en une seule année. Cela dépend de la façon que tu travailles. Ça va plus vite. (Esther. 19 ans)

En Haïti, le système, tel qu'il est conçu, permet à un élève de se trouver dans n'importe quelle classe à n'importe quel âge. Le système de doublement des classes est permis en cas d'échec. C'est ce qui fait qu'il n'est pas étonnant de rencontrer un élève de 16 ou 17 ans dans le rang des élèves primaires. De même qu'un élève intelligent peut être en classe de rhétorique ou de philosophie au même âge. Tandis qu'au Québec, le principe veut qu'à tel âge, l'élève doit être dans telle classe donnée. Contrairement à un élève de 17 ans qui pourrait être encore au primaire en Haïti, au Québec, l'élève doit terminer ses études secondaires entre 16 et 17 ans. C'est ce qui fait, quand un jeune immigrant brillant arrive d'Haïti, celui-ci est sujet à être classé selon son âge sans tenir compte de ses aptitudes puisqu'à l'école québécoise, l'âge chronologique est le critère de classement des élèves. Ce qui n'est malheureusement pas toujours une bonne manière de faire pour les nouveaux arrivants. Car, ils sont toujours classés selon leur âge et jamais suivant leurs acquis académiques.

Un mode de classement très défavorable pour eux et qui fait chuter certains dans la régression et même au décrochage puisqu'ils ont accédé à tout bout de champ à une classe supérieure à leurs capacités intellectuelles, dont le mode de fonctionnement n'est pas adapté à eux. N'ayant pas suffisamment d'aptitudes pour suivre le rythme des classes régulières, ces jeunes sont souvent perçus comme des enfants ayant soit des problèmes de comportement, soit des problèmes d'apprentissage. Ils sont orientés vers des classes de récupération, de cheminement particulier et, quelquefois, ils finissent par abandonner l'école :

Moi, dès mon arrivée, ils m'ont placé en classe d'accueil parce que je ne savais pas parler français et à cause de mon âge qui était trop avancé pour aller en primaire. J'étais trop vieux pour aller en primaire. Ils m'ont placé en accueil avec des élèves de même âge que moi, qui sont en retard. (Marcelin. 16 ans)

Un autre répondant, qui n'a pas réussi ses cours de mathématiques en primaire, se voit classer parmi les élèves en cheminement particulier :

...parce que je n'avais pas réussi en maths et je n'avais pas d'âge pour rester parmi les élèves en primaire, ils m'ont envoyé en cheminement particulier. De telle sorte que, si demain, je veux apprendre un métier comme la mécanique, l'électronique ou je veux devenir électricien, par exemple, je n'aurai pas de problème pour apprendre ces métiers. (Annie, 16 ans)

Selon les témoignages de nos répondants, on peut dire que les élèves haïtiens accusent d'énormes retards pédagogiques par rapport à leurs camarades de classe de la société d'accueil. Cela est dû à la déficience du système scolaire haïtien et le sous-développement du pays en général. Comment pourrait-on comprendre qu'un jeune de 16 ou 17 ans se trouve en secondaire I. C'est le cas de nos répondants. Leur niveau de connaissances académiques est en dessous de leur niveau d'âge :

Moi, je suis plus avancé dans les autres matières que dans les maths. Je suis en 3^e année en français en 3^e année en sciences physiques et en 2^e année en mathématiques. Je trouve que les maths sont plus difficiles que toutes les autres matières. (Pierrot, 24 ans)

4.3 Des difficultés culturelles et des problèmes de communication

Selon plus d'un, la communication reste un élément majeur qui peut influencer la pratique pédagogique et d'apprentissage d'un enfant dans son processus d'intégration dans une culture donnée. La langue faisant partie intégrante de la personnalité d'un individu et son développement, celle-ci demeure pourtant l'une des difficultés majeures qui tapisse la route de l'écolier haïtien arrivé en milieu scolaire québécois. compte tenu du fait qu'il ait été déjà façonné par le système scolaire haïtien. En Haïti, l'école fait face à un problème fondamental dérivé de la situation linguistique du pays. Traditionnellement, l'opinion publique laisse croire que deux langues sont pratiquement utilisées dans le pays. Leur maîtrise n'est cependant pas également partagée dans la population. Elles ont aussi un statut différent. D'où l'enseignement en Haïti est confronté au

fait que la langue « haute », le français, n'est pas la langue de la très grande majorité des familles haïtiennes. La langue parlée par tous les Haïtiens est le créole, mais paradoxalement l'enseignement est dispensé en français. Mais beaucoup d'enseignants, désireux d'assurer la compréhension de la matière aux enfants, utilisent, parallèlement et comme un pis-aller, le créole.

Certains enseignants maîtrisent eux-mêmes très mal le français. Et voire, les enfants, interdits de s'exprimer en créole en classe, communiquent entre eux en créole. En dehors de la salle de classe, ils utilisent fréquemment le créole. Ce qui ne facilite pas l'écopier haïtien dans son apprentissage à l'école québécoise. Habitué à des pratiques de bourrage de crâne et de mémorisation, l'écopier haïtien fait face, dès son arrivée au système scolaire québécois, à un problème de compréhension et de communication. Il se retrouve dans une classe où il ne comprend absolument rien, ni le professeur ni ses camarades de classe. Junior, 15 ans, en est un exemple assez évident :

C'est maintenant que je comprends un peu, mais au début cela a été très difficile pour moi. En Haïti, on m'avait toujours dit que je devais apprendre à parler français parce que l'école au Canada, c'est la même chose qu'en Haïti. Quand je suis arrivé ici, je vois que c'est différent, ce n'est pas la même chose. C'est que tu arrives dans une classe, on ne parle pas créole. Tout le monde parle français. Toi, qui ne comprends rien, les autres rient de toi. J'ai demandé à un autre Haïtien ce que le professeur avait dit, il m'a expliqué. Quand, la cloche a sonné, le professeur m'a appelé, il m'a dit que je devais faire amis avec les Blancs pour apprendre à parler français plus vite. Moi, je n'aime pas ça. Je trouve que les Québécois sont racistes vis-à-vis de nous. (Junior. 15 ans)

En général, les nouveaux arrivants comprennent difficilement leurs professeurs et leurs camarades québécois de souche. Et, eux autres, ils ne se font pas toujours comprendre dans leur accent. D'où un problème de communication qui se construit peu à peu entre eux et leurs camarades de classe. Les jeunes Haïtiens sont souvent ridiculisés et isolés par leurs condisciples de classe. Frustrés, ils réagissent le plus souvent non pas par la parole, mais carrément par la force comme des personnes muettes et sourdes qui, quand elles sont fâchées,

réagissent toujours par la force, alors que le problème n'est autre qu'un problème de compréhension et d'accent différent :

Au début, c'est sûr que je n'avais rien compris, j'avais beaucoup de difficultés à comprendre les profs et les petits Québécois quand ils parlent. Mais, ce qui était plus difficile pour moi, c'est surtout leur accent. Par exemple : quand ils disent « ché pâr » au lieu de dire « je ne sais pas ». Si tu n'es pas habitué avec l'accent québécois, tu ne pourras pas comprendre. Ils prononcent mal les mots et ils ne prononcent pas tous les mots correctement. (Stany, 16 ans)

Si, en Haïti, la langue maternelle est le créole, parlé par la majorité de la population haïtienne, celle-ci est différente de la langue d'enseignement qu'est le français, parlé par une poignée de gens issus de l'élite ou des classes aisées de la société haïtienne. Aussi, avec le système « magister dixit » qui prévaut dans l'enseignement haïtien, l'accent est mis sur l'expression écrite puisque c'est le maître qui effectue les recherches et à lui seul de faire les exposés à l'oral. Une pratique qui n'aide pas l'écolier haïtien à bien maîtriser les matières et à transmettre ses idées comme il faut. Au Québec, on parle de monolingue, la langue maternelle est identique à la langue d'enseignement et l'accent est mis sur l'expression orale, l'élève effectue ses recherches, il fait son exposé par devant toute la classe en expliquant correctement ses recherches. Cette orientation cause des difficultés pour l'écolier haïtien et facilite l'écolier québécois :

Le problème! C'est parce que les élèves haïtiens ne sont pas habitués à l'école d'ici. Ils ont des difficultés à exprimer leurs idées en français parce qu'en Haïti on ne parle pas seulement français, on parle aussi créole. À la maison, tout le monde parle seulement créole. Mais au Québec, c'est différent! C'est seulement le français qu'on parle à l'école et à la maison. Si, en Haïti, on parlait une seule langue, on n'aurait pas tous ces problèmes de communication à l'école d'ici. (Stany, 16 ans)

4.3.1 Les relations avec les camarades de classe québécois

Presque tous, sinon la majorité de nos répondants, disent avoir vécu de mauvaises expériences dans leurs relations avec les camarades de classe de souche québécoise. Ils se disent discriminés sous une forme ou sous une autre, soit par

des insultes, des gestes de mépris ou de recul, des plaisanteries incessantes sur l'aspect physique, la couleur, les tenues vestimentaires, les habitudes culturelles, etc. Les quelques témoignages des uns et des autres nous donnent une idée de la réalité avec laquelle ils doivent composer au jour le jour en plein milieu scolaire québécois.

Un jour, en revenant de l'école, je prends l'autobus avec un ami haïtien. En arrière de l'autobus, il y avait surtout des élèves québécois qui étaient assis. Et nous, on était allé s'asseoir auprès d'eux. Il y a deux petits Québécois qui se lèvent carrément et font des remarques désobligeantes contre nous parce que nous sommes Noirs. Ils disent « qu'est-ce que ces sales nègres viennent faire parmi nous là ». Ces « crisse de nègres » viennent là, est-ce qu'ils voient qu'ils ont leurs pareils là? Ils sentent mauvais. Mais ils s'expriment en anglais en pensant que nous ne les comprenons pas. Pourtant, mon ami haïtien, qui était avec moi, a déjà vécu aux États-Unis. Il parle anglais très bien. Il attend que ces deux finissent par dire tout ce qu'ils ont à dire, après il a traduit en français tout ce qu'ils avaient dit en anglais de mal contre nous en tant qu'Haïtiens... Nous leur disons carrément que nous ne sommes pas contents. Et s'ils continuent de nous traiter par tous ces mots, nous réagirons autrement. (Stany. 16 ans)

À ce témoignage, nous devons ajouter que l'enfant immigrant haïtien ne jouit pas d'un bon accueil qui pourrait faciliter son intégration dans ses relations avec ses camarades de classe québécois. Son image est peu valorisée et sa présence est perçue comme quelque chose de dérangeant auprès de certains de ses pairs québécois qui l'ont toujours vu comme l'autre, comme un étranger, un non-semblable et qui ne l'acceptent pas à cause de sa couleur, sa culture et sa langue. Les élèves québécois ont beaucoup de difficultés à tolérer en leur sein la présence des Noirs. Et ce refus de l'autre débouche souvent sur un conflit d'exclusion et donne lieu quelques fois à des comportements agressifs et inacceptables. Dans cette perspective, il est évident que l'école québécoise actuelle fait face à de nouvelles réalités, celle de l'interculturel qu'elle doit gérer dans l'unité de ses principes et le contraste dans un espace d'intégration commun et partagé.

Pierrot cherche à nous expliquer l'attitude et le comportement de ses pairs de souche québécoise. D'après lui, le jeune Haïtien adopte des valeurs culturelles

et des habitudes de vie très différentes des élèves québécois. Par exemple, dans sa culture, le jeune Haïtien arrive en classe, il faut qu'il salue tout le monde, mais les petits Québécois ne sont pas habitués à ça, ils ne répondent pas et méprisent le jeune Haïtien. Face à ces réactions, l'Haïtien développe des attitudes d'agressivité et se replie sur lui. Pourtant, si c'est un Noir intelligent qui pose souvent des questions en classe et se vêt à la manière américaine, les élèves québécois courent après lui :

...Et bien, ici, quand les autres remarquent que tu es intelligent, tu travailles bien à l'école, ils courent après toi. Surtout les petites Québécoises. Celles-ci aiment les gars gentils, galants et intelligents. Les gars qui ne parlent pas souvent, qui parlent seulement « joual » et qui s'habillent avec de gros pantalons Jeans, de gros maillots, casquette et tennis Nike ou Jordan. Elles oublient ta couleur. Mais, si tu restes enfermé dans la culture haïtienne dans ton comportement et dans ta façon de te vêtir, eh bien, tu seras rejeté, humilié et ironisé tout le temps en classe comme sur la cour de l'école. (Pierrot, 24 ans)

Bien des barrières sont posées au processus d'intégration des jeunes haïtiens à l'école québécoise. Outre les problèmes d'identité, de classement, de langue, de retards académiques, ils doivent composer avec des gestes racistes et du rejet de la part de leurs pairs de souche québécoise. Ils vident leurs cœurs en nous expliquant qu'ils souffrent d'une situation qui semble les dépasser. Les rapports d'entre eux avec leurs pairs sont tellement nonchalants et distants, qu'ils sont désintéressés à participer activement à certaines activités organisées à l'école. Ils se sentent un peu gênés et trouvent que leurs places ne sont pas parmi des originaires, ils prennent tout simplement du recul et ne veulent rien savoir de la culture du pays d'accueil :

...Au Canada, il fait froid. Des fois, quand on organise des sorties à l'école, je n'ai pas envie de sortir. Ils nous amènent à des places où je ne suis pas intéressé. Et puis, ils nous font payer trop cher pour participer à ces activités. Mais ce qui me décourage plus, c'est quand on arrive au Stade olympique, les Blancs marchent avec les Blancs et les Noirs sont en arrière tout le temps, c'est comme ça, même à l'école, les Québécois ne jouent pas dans notre équipe. Pourtant, ils jouent avec les Italiens, les Chinois. Ils ne nous considèrent pas comme des êtres humains comme eux. Ils pensent qu'ils sont supérieurs de nous. Cela m'énervé. (Stany, 16 ans)

Dans un tel contexte, la communication entre les écoliers immigrants et les écoliers natifs de Québec est loin d'être harmonieuse, compte tenu des désaccords fréquents et des tensions permanentes qui s'interposent dans leurs relations quotidiennes fragmentées. Les témoignages suivants illustrent bien des différences personnelles, d'identité, de culture et même de couleur :

Quand on organise des activités parascolaires pour aller à la cabane à sucre, par exemple, je participe rarement. Je n'ai pas le goût d'y aller parce que les Blancs ne se mêlent pas avec les Haïtiens; subtilement, ils évitent les Haïtiens, ce sont des sorties qui se font pour les petits Québécois, les Italiens et les Chinois. Ce sont ces groupes-là qui participent dans tout ce qu'on fait durant la journée. Si on organise des tournois, des activités sportives à l'école, je participe parce que chaque ethnie se regroupe ensemble. Les Haïtiens jouent le soccer, les Chinois et les musulmans pratiquent le volley-ball et les Québécois le hockey. Mais on voit les Québécois jouer avec les Chinois et les musulmans mais jamais avec nous Haïtiens. De même qu'à chaque février, pour le mois de l'histoire des Noirs, on a l'habitude de passer un film haïtien. Les Québécois n'assistent pas, ils méprisent toujours les Haïtiens. (Ricardo, 23 ans)

Pour Marcelin, 16 ans, celui-ci semble mitigé dans son discours et ne va pas dans le même sens que ses pairs compatriotes. Ses propos ne contredisent pas ces derniers, même s'il constate bien des gestes racistes manifestés du côté des originaires à l'égard des immigrants. Il s'exprime en ces termes :

Je fais ce que j'ai à faire c'est tout, je ne regarde pas la couleur comme s'il y a plus de Blancs que de Noirs, je ne mêle pas dans les affaires des autres, surtout des Noirs. D'ailleurs, j'ai beaucoup plus d'amis québécois que d'Haïtiens, parce que les Haïtiens se mettent toujours en gang pour se battre. Ils ont toujours le goût de se battre. Ils se battent entre eux-mêmes. C'est pourquoi, j'ai plus d'amis québécois à l'école. Je trouve que les Blancs sont plus corrects que les Haïtiens. Et ce n'est pas seulement à l'école que j'ai plus d'amis québécois, même dans mon quartier, j'ai plus d'amis blancs que d'Haïtiens. (Marcelin, 16 ans)

4.4 Encadrement disciplinaire et soutien familial

Dans cette partie, nous allons d'abord passer en revue la qualité de relation qui se développe à l'école entre les élèves haïtiens par rapport aux professeurs tant

en Haïti qu'au Québec. Ensuite, la qualité de relation entre ces jeunes et leurs parents.

4.4.1 Les relations avec les professeurs : en Haïti et au Québec

En Haïti, les professeurs sont stricts, rigoureux et autoritaires, ils maintiennent toujours leur autorité sous toutes les formes par rapport aux élèves. C'est la seule façon pour eux de maintenir leur supériorité et surtout de calmer ces derniers en salle de classe afin de faciliter le déroulement des cours. Les cours sont magistraux et l'usage du fouet est courant pour tout manquement à la discipline et surtout aux leçons et aux devoirs. Les témoignages des répondants illustrent bien les faits :

Moi, je préfère le système d'ici qu'à celui d'Haïti, parce qu'en Haïti les professeurs sont trop sévères. ils sont sauvages. Pour rien, ils te mettent à genoux pour te fouetter. Ils ont toujours des fouets en main pour nous battre. Si tu arrives en retard un jour, tu as cinq coups de fouet. Si tu vas au tableau pour prendre une dictée, à chaque faute, un coup de fouet, si tu ne sais pas tes leçons, tu es fait... mais je ne suis pas une bête. (Marianne, 18 ans)

Pour Annie, celle-ci ne manque pas aussi de pointer du doigt la rigidité des profs envers les élèves à l'école en Haïti. Elle nous raconte qu'il est essentiel que les informations et les explications transmises par les enseignants soient retenues et mémorisées par les élèves. Ceux-ci doivent entrer dans leur caboche toutes les leçons pour la récitation. Annie nous parle à ce sujet. Elle s'exprime à la fois en français et en créole :

En Haïti les profs sont plus durs qu'au Québec. Quand ils nous font réciter des leçons : 'yo toujou gen yon gwo bout baton nan men yo pou yo kalé nou. Sa fè nou toujou pé e nou toujou ap tranble lè nap resité. Ici, il n'y a pas ça. Si tu ne fais pas tes devoirs ou tu arrives en retard, ils t'envoient à la trêve. Yo pa bat w.

Traduction : En Haïti, les profs sont plus durs qu'ici. Quand ils nous font réciter des leçons, ils ont toujours un grand fouet entre leurs mains pour nous battre. C'est pourquoi, nous avons toujours peur et nous tremblons quand nous récitons. Ici, il n'y a pas ça. Si tu ne fais pas tes devoirs ou tu arrives en retard, ils t'envoient à la trêve. Ils ne te battent pas. (Annie, 16 ans)

À l'opposé, au Québec, c'est la permissivité et la camaraderie entre les professeurs et les élèves. Les professeurs sont plus souples et entretiennent des relations amicales avec les élèves. Il n'y a pas de crainte et de peur, l'usage du fouet est strictement défendu et la punition corporelle est complètement absente. C'est la trêve¹⁰ qui les remplace comparativement à Haïti. Quand l'élève a fait un manquement à la discipline ou ne fait pas ses devoirs, il est envoyé à la trêve en lui faisant rester 30 minutes après classe ou en lui donnant des lignes à faire. Pourtant, Esther ne voit pas la réalité de la même manière que bien d'autres pairs. Pour elle, il y a trop de « laisser aller » à l'école au Québec. Ce n'est pas bien vu pour elle de laisser faire aux élèves ce qu'ils veulent :

... Même si je suis au Québec, je préférerais le système scolaire en Haïti parce que les professeurs sont plus sévères et nous forcent à faire des efforts. Mais ici, les profs sont trop mous, même s'ils sont dans la classe, si tu sors et tu rentres à n'importe quelle heure, ils ne t'occupent même pas. Si tu ne fais pas tes devoirs, tu peux dire n'importe quoi, ils t'acceptent. Ce n'est pas une bonne chose ça. (Esther, 19 ans)

Tout comme chaque peuple a sa culture et ses coutumes, chaque être humain est unique en son genre. Son cœur et son âme sont étroitement liés à sa culture. C'est pourquoi, il l'emporte avec lui, partout où il passe. Dans les discours de certains répondants, nous constatons que le sentiment d'appartenance envers la culture scolaire haïtienne demeure très fort. Les valeurs haïtiennes semblent fortement préservées et l'attachement envers les origines est encouragé. Pierrot, 24 ans, aborde la question avec des termes qui semblent plus critiques à l'égard du système scolaire québécois, il se demande s'il n'y pas de leaders dans la communauté haïtienne qui pourraient entreprendre des démarches pour faire fonctionner comme en Haïti les écoles multiethniques à forte concentration haïtienne :

...Si ces écoles fonctionnaient de la même façon qu'en Haïti, je peux dire qu'il y aurait moins d'échecs, moins de décrochages scolaires et moins de gangs de rue.

¹⁰ La trêve, c'est une mesure disciplinaire qui consiste à interrompre momentanément ou à isoler un élève non discipliné ou qui ne fait pas ses devoirs à l'école.

parce que dans le système haïtien, on n'a pas de temps pour vagabonder. En revenant de l'école, on a tellement de leçons à étudier et de devoirs à faire, il faut étudier. Sinon, tu seras fouetté durement. Tu ne pourras pas retourner devant ton professeur pour dire « mon père m'avait envoyé quelque part, je n'avais pas de temps pour étudier les leçons ». Quelle que soit la raison, tu seras puni sévèrement. Alors qu'ici au Québec, on s'en fout, tu ne fais pas tes devoirs ou tu les fais, c'est ton affaire, ce n'est pas l'affaire des profs. C'est à toi de savoir si tu veux réussir ou non. Ce n'est pas correct ça. Pourquoi avoir des profs dans la classe, on aurait pu rester chez nous. (Pierrot. 24ans)

C'est un constat; les jeunes Haïtiens, arrivés au pays d'accueil, se retrouvent entre deux cultures comme s'ils s'étaient assis entre deux chaises : la culture de l'école de leur pays d'origine qu'ils charrient avec eux et celle de l'école du pays d'accueil.

Dans le modèle haïtien, l'autorité du maître est préconisée pour le maintien d'un climat serein en salle de classe afin d'assurer le transfert des savoirs et de favoriser le déroulement des cours. Le rôle de l'enseignement consiste à couvrir tous les besoins qui contribuent à l'épanouissement intellectuel, psychologique et social de l'élève. Dans ce système, les élèves sont aux prises avec des difficultés d'apprentissage par le manque d'infrastructure, de structure administrative et surtout la pauvreté du matériel pédagogique. Les écoliers font souvent usage de leur mémoire comme seul recours et comme mode d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est immense, complexe et difficile.

À l'opposé, dans le modèle québécois, les relations humaines entre enseignant et élève sont différentes, les rapports ne sont pas aussi hiérarchisés comme ceux du modèle haïtien, mais plus ou moins horizontaux au point que certains élèves estiment qu'il y a trop de « laisser aller » et un manque de contrôle dans les salles de cours qui provoquent un mécontentement chez certains élèves. L'enseignant développe des liens et des affinités qui facilitent et rendent l'élève plus autonome dans la gestion de son apprentissage. Cette méthode participative qui rejette totalement celle du « magister dixit » permet à l'élève d'être plus actif en visant des objectifs plus réalistes.

Pour comprendre la différence entre les deux systèmes scolaires – haïtien et québécois –, il est recommandé de se référer au chapitre II pour apprendre d'avantage sur les deux modèles d'enseignement.

4.4.2 L'encadrement des jeunes et les liens familiaux

Vers les années 1960, on a vu arriver une première vague d'immigrants d'origine haïtienne au Québec. Ils étaient presque tous des professionnels – médecins, infirmières, ingénieurs, avocats et professeurs – appelés à contribuer au processus de développement surtout dans le domaine de l'éducation de la société d'accueil.

Plus tard, dans les années 1980, ce fut l'arrivée d'une autre vague d'immigrants haïtiens, différente de la première vague et composée majoritairement de gens sous-qualifiés, sous-scolarisés et parfois même analphabètes. Provenant des classes défavorisées et populaires de la société haïtienne, ces moins instruits et moins cultivés ne parlent pas ou très peu le français. Ils travaillent surtout dans le secteur des services et les manufactures et éprouvent des difficultés de toutes sortes. Ils ne peuvent en aucune façon aider leurs enfants dans les devoirs de maison en raison de leurs contraintes de sous-scolarisation. Aussi, ils ont des difficultés à offrir une supervision adéquate aux enfants par faute de longues heures de travail à l'extérieur, compte tenu de leur faible statut socioéconomique précaire. En bout de ligne, ces parents sont vides de bagages pour assumer leurs responsabilités et ne peuvent aucunement participer de façon significative au suivi scolaire de leurs enfants. Pourtant, tous les jeunes qui participent à notre recherche de terrain comme répondants proviennent des familles du deuxième contingent d'immigrants haïtiens. La majorité d'entre eux ont hérité des problèmes vécus par leurs parents et n'ont pas eu la chance d'avoir un soutien familial adéquat. L'un de nos répondants, Stany, s'indigne et s'exprime en créole :

Le Canada est un bon pays, mais c'est surtout pour étudier. Par exemple, mon père est un mécanicien, il a un garage, il travaille avec sa tête, il n'a jamais de temps pour rester à la maison même les dimanches, il est toujours dans son garage. Il y a des fois si j'ai besoin de l'argent pour acheter quelque chose, je dois aller au garage pour le voir. Il travaille tout le temps mais, il ne peut rien réaliser. Au Canada, même si on travaille très dur, on ne peut pas réaliser grand-chose à cause du gouvernement et les lois au Canada. Quand le gouvernement remarque qu'on fait beaucoup d'argent, il fait toutes sortes de choses pour nous faire payer beaucoup de taxes. Je prends l'exemple de mon père, il travaille beaucoup, mais le gouvernement lui fait payer beaucoup de taxes. Il ne peut rien faire de sérieux, il n'a même pas de maison. C'est de l'abus. ça n'a pas de sens. C'est pourquoi quand je finirai avec mes études, je quitterai le Canada, c'est aux États-unis que je vais vivre, là-bas, il y a plus de liberté... (Stany, 16ans)

Le manque d'encadrement revient souvent dans le discours de nos répondants. Junior raconte qu'il voit son père rarement. Quoique ce dernier fait du taxi, il passe à la maison quand il a de l'argent à apporter pour lui. Junior dit qu'il habite ensemble avec trois autres frères dans une chambre exigüe. Il ne dispose même pas d'un petit coin personnel pour étudier et effectuer ses travaux scolaires. Il s'en va souvent à la Maison des jeunes L'ouverture pour faire ses devoirs. D'ailleurs, il n'a personne à la maison ayant des ressources académiques susceptibles de l'aider :

...Moi aussi, je viens souvent ici au centre pour faire mes devoirs. À la Maison des jeunes, il y a des intervenants d'aide aux devoirs qui sont là pour nous aider. C'est pourquoi, je viens tous les jours ici parce que c'est difficile de rester tout seul chez moi. Nous sommes quatre frères dans la chambre. ils mettent tout le temps la musique, parfois ils jouent au Nintendo. Il y a trop de bruit. Je ne peux pas travailler avec ces bruits. De plus, même si j'ai le dictionnaire et la grammaire Bescherelle, j'ai besoin d'aide parce que qu'il y a beaucoup de choses que je ne comprends pas. (Junior. 15 ans)

En vue de répondre à des questions portant sur l'encadrement et les relations familiales, nos répondants n'ont pas manqué de mettre l'accent sur le manque d'implication et de contrôle de leurs parents dans leurs activités scolaires et dans la vie de tous les jours. Ils remettent en question la déficience et l'absence des modèles parentaux, les malaises qu'ils éprouvent dans leur milieu familial et

l'atmosphère tumultueuse non favorable au travail intellectuel dans laquelle ils évoluent à la maison. Ils parlent en ces termes :

Je ne fais pas mes devoirs à la maison, les enfants de ma tante font toujours du bruit. Je reste toujours à l'école pour faire mes devoirs, après je suis parti. Quand il y a des affaires que je ne comprends pas, j'ai l'habitude d'aller à la Maison d'Haïti pour trouver de l'aide parce que, là-bas, il y a des intervenants d'aide aux devoirs qui nous aident à faire des devoirs. (Marcelin, 16 ans)

Beauregard, un jeune de 23 ans, aborde le sujet dans le même sens :

Moi, je fais mes devoirs à l'école parce qu'à l'école, je peux me concentrer plus qu'à la maison. Il y a trop de bruit à la maison. Tu sais, quand on habite en famille. comme moi j'habite avec ma sœur, mon frère et le fils de mon frère. ce n'est pas facile. Je ne peux pas me concentrer. C'est pourquoi, je reste toujours à l'école pour faire mes devoirs. (Beauregard, 23 ans)

Annie révèle le fait que chaque race se regroupe ensemble quand il s'agit des devoirs en groupe. Cependant, s'il s'agit des devoirs individuels, elle travaille toute seule :

...Oui, des fois on fait des devoirs en groupe. Il y a plusieurs groupes dans ma classe. Les Latinos sont à part, les Québécois forment leur groupe et les Haïtiens se mettent ensemble. Moi, il y a des fois, je fais mes devoirs avec les Haïtiens, mais le plus souvent, je travaille avec des Latinos. Parfois, on reste à l'école ou bien, il y en a un qui a de la place chez lui. Il a sa propre chambre, on a l'habitude d'aller chez lui pour faire les devoirs. (Annie, 16 ans)

Au moment où nous les avons rencontrés, plus de trois quarts de ces jeunes viennent de familles éclatées, désunies et recomposées. Ce sont des jeunes qui sont arrivés au pays d'accueil en compagnie d'autres enfants légitimes, principalement dans le cadre du programme de réunification familiale de l'immigration du Canada. Ils sont issus le plus souvent d'un lien de concubinage couramment appelé « plaçage » dans les coutumes haïtiennes. Il y en a qui sont parrainés par une tante par l'intermédiaire du programme d'adoption de l'immigration du Canada. Ils racontent qu'un des deux parents, soit le père, s'était déjà marié avec une autre femme depuis en Haïti avant son émigration à

l'étranger ou il est marié avec une autre femme à son arrivée au Québec. Peu importe, le père est immigré au Québec dans le but d'améliorer la situation socioéconomique de sa famille. Il laisse le plus souvent une épouse avec plusieurs enfants dans son pays d'origine. Ces enfants légitimes et naturels accompagnés de son épouse devront le rejoindre à l'avenir :

...C'est mon père qui m'a fait rentrer ici avec ma belle-mère et les autres enfants. Je ne connais pas ma mère. Elle est morte, j'étais tout petit. Je vis avec ma belle-mère. Mon père était militaire en Haïti. Il a beaucoup d'enfants. J'ai en tout 22 frères et sœurs. Il y en a qui sont ici au Canada, à New York et à Miami. (Junior, 15 ans)

Après quelques années, les enfants sont transplantés en terre étrangère. La séparation de ces nombreuses années entraîne le plus souvent bien des problèmes et des chocs qui sont liés à la réunification familiale. C'est une réunification familiale qui se fait avec des liens affectifs quasiment inexistant, sinon une réunification théorique puisque le jeune arrive au pays pratiquement comme un étranger. Le cas de Annie, 16 ans, est assez éclairant :

« Un jour, ma mère m'a dit que mon père était venu me chercher pour m'emmener au Canada. J'étais supposée de partir le 7 juillet 2000, le vol a été annulé. Mon père est parti avec nous le 27 juillet. J'habite ici avec ma tante, la sœur de mon père, parce que ma mère est restée en Haïti avec mes autres frères et sœurs. Ma mère a huit enfants en tout, mais c'est juste moi seulement qui suis au Québec. Mes autres frères et sœurs du côté paternel vivent avec leur mère et mon père. Ils habitent à Anjou. Des fois, je vois mon père quand il apporte de l'argent à ma tante pour moi. (Annie, 16 ans)

Ce manque d'encadrement revient souvent dans le discours de nos répondants avec des modèles parentaux qui sont déficients. Beauregard semble plus catégorique en abordant la question et nous raconte qu'il éprouve beaucoup de difficultés dans sa vie. D'autant plus, c'est lui qui est responsable de tous ses besoins depuis son arrivée au Québec. Pour répondre à ses besoins et aux exigences de la vie, ce jeune adolescent s'est obligé de mener une double activité : il est allé à l'école et au travail à la fois. Il raconte qu'il a été parrainé par son père en compagnie d'une sœur et d'un frère plus vieux que lui. Mais, sa mère vit en

Haïti avec trois autres enfants qui ne sont pas du même père que lui. Arrivés au pays d'accueil, leur père les a pris à charge (lui, sa sœur et son frère) pendant les trois premiers mois. Il a payé toutes les factures de téléphone et d'électricité, il a approvisionné la nourriture et a acheté des vêtements pour eux. Au quatrième mois, le père leur disait qu'ils avaient leurs cartes d'assurance sociale et qu'ils devaient aller travailler, c'est pour ça que le gouvernement leur avait donné cette carte. Qu'ils devaient se débrouiller parce qu'il avait son hypothèque à payer et sa famille légitime à charge. Depuis lors, il voit son père rarement. Il s'exprime en ces termes de la façon suivante :

(...) C'est mon père qui m'a fait rentrer au Québec avec résidence en compagnie d'une sœur et d'un frère. Nous habitons ensemble, mais mon père habite avec sa conjointe et ses enfants légitimes. Au début, il nous a aidé; il a fait tout pour nous. Moi, j'avais compris que c'est comme j'étais en Haïti. Je vais à l'école et mon père va faire tout pour moi. Ô! Depuis trois à quatre mois environ, après que nous avons reçu la carte d'assurance sociale. Un jour, il nous a dit que le gouvernement envoie cette carte, c'est pour aller poinçonner parce que c'est ça le Québec. Nous devons nous débrouiller pour prendre nos responsabilités; c'est-à-dire pour payer le loyer, l'électricité, le téléphone et faire du « market ». En plus, nous avons notre mère et d'autres petits frères en Haïti que nous devons aider en envoyant de l'argent pour eux. Depuis ce temps, je rencontre avec mon père un jour comme ça par hasard. Je peux dire que c'est dur pour aller à l'école et travailler en même temps; mais il y a des fois dans la vie, on n'a pas de choix. (Beauregard, 23 ans)

La famille est l'institution la plus marquante dans le processus de la socialisation d'un enfant. Elle a toujours joué un rôle de premier plan et son support demeure indispensable dans la formation et la réussite scolaire de l'enfant. Elle assume les soins nécessaires et conduit l'enfant dans toutes les étapes de la vie. Toutefois, le contexte migratoire peut jouer un rôle prépondérant dans son évolution. En regardant la constellation familiale et la précarité de bon nombre de familles haïtiennes, il est évident de constater que les parents haïtiens changent avec le temps. Qu'on le veuille ou non, la dimension socioéconomique produit des résultats néfastes et contribue aux relâchements des liens parents-enfants au pays d'accueil. Ce détachement des parents a des répercussions immédiates sur la vie des jeunes. Celle-ci est marquée par une crise d'identité et la confusion. Une fois

arrivée au pays d'accueil, les jeunes sont laissés à eux-mêmes et sont moins attachés à leurs parents. Ils se sentent abandonnés et vivent un choc culturel qu'ils traînent avec eux à l'école et qui leur paraît difficile d'extirper de la mémoire.

Dans le cas du jeune Beauregard, ces deux activités – école et travail – entraînent une perte de motivation scolaire de sa part, des échecs répétés dans certains cours, de l'absentéisme à l'école et même une tendance à l'abandon total. De telles idées sont nourries en lui et il ne les cache pas au moment de l'entrevue.

À propos de ces deux activités à la fois, école et travail, plusieurs des répondants garçons et filles nous affirment qu'ils mènent de front une double activité : ils sont allés à l'école et ils sont bien obligés d'aller travailler aussi parce qu'ils n'ont pas d'aide ici. Ils se considèrent comme des enfants laissés pour compte. La majorité d'entre eux disent qu'une fois que leurs pères les ont parrainés pour arriver au Québec, ils leur donnent de l'assistance financière dès leur arrivée durant deux ou trois mois au maximum. Après, ils les abandonnent et ne leur rendent visite que rarement. Ces jeunes sont vides de supervision parentale dans leur vie :

...Moi, je suis parrainé par mon père. Mais j'ai d'autres frères et sœurs en Haïti avec ma mère. En plus, j'ai un enfant ici au Québec. Depuis mon arrivée, je peux avouer que mon père m'a soutenu pendant deux mois. Après, c'est moi qui me débrouille tout seul. Pourtant, quand j'étais en Haïti, tout ce que j'avais à faire c'est d'aller à l'école tous les jours. Je n'avais pas d'autres obligations. Tout ce que j'avais besoin, mes parents me le donnaient. Mais arrivé au Québec, les choses ont bien changé. Ce n'est pas la même réalité de vie. Les parents, ce qu'ils font, ils nous amènent ici, après un certain temps, ils nous disent : oké! Dégagez-vous pour trouver un emploi parce que je ne suis pas capable, j'ai déjà trop de « bills » à payer, arrangez vous pour trouver du travail. Ne comptez pas sur moi. (...) C'est effrayant! (Ricardo, 25 ans)

Aussi, quelques-uns de nos répondants nous expliquent être arrivés par l'intermédiaire du programme d'adoption internationale de l'immigration du Canada. Orphelins de mère ou de père, deux d'entre eux, soit un garçon et une

fille, nous racontent qu'ils avaient immigré au Québec grâce à leur tante qui les a adoptés. Ils témoignent comme suit :

Il y a un monsieur qui s'appelle Lionel qui est un ami à ma tante. Ce monsieur était venu me chercher à Source Matelas dans sa voiture pour m'amener à Port-au-Prince, chez lui. Il fait tout pour moi, comme mon passeport, il a acheté le billet d'avion et aussi des vêtements pour moi. Il était parti avec moi le 10 octobre 2000 pour le Canada. Mais, je peux dire que c'est ma tante qui lui avait donné de l'argent pour faire toutes les dépenses pour moi. Ce monsieur, c'est lui qui a parlé pour moi parce que je ne parlais pas encore français. Il m'a emmené au Québec chez ma tante. C'est comme ça, je suis immigré au Québec. C'est grâce à ma tante, car ma mère est décédée depuis que j'avais cinq ans. Mon père est chauffeur d'autobus en Haïti, il n'a pas d'argent pour faire grand-chose pour mes frères et sœurs en Haïti, c'est toujours ma tante qui fait tout pour nous. J'habite avec les enfants de ma tante, mon grand-père et ma grand-mère. (Marcelin, 16 ans)

Aussi, Esther, 19 ans, est orpheline de mère et de père. Selon ses propos, elle vivait avec sa grand-mère depuis Haïti, mais c'est sa tante vivant au Canada qui se charge d'elle et qui fait tout pour elle, comme pour payer ses études, ses vêtements, la nourriture, etc.

...Pour te dire la vérité, sans te cacher, c'est une tante à moi qui m'a fait entrer au Québec. Elle m'a fait venir comme sa fille. Elle est plus vieille que ma mère, c'est elle qui est plus âgée parmi tous les enfants de ma grand-mère. Elle est au Canada longtemps, je ne la connaissais même pas. C'est pendant la mort de ma mère, elle était allée en Haïti pour faire les funérailles de ma mère. J'avais à peine sept ou huit ans puisque mon père était décédé longtemps de cela. Elle m'a fait habiter avec ma grand-mère. Elle m'a mis à l'école et a tout fait pour moi. Quand je suis devenue grande, elle m'a fait venir ici en juillet 2001. J'habite chez elle. Elle a ses enfants aussi à la maison. On n'a pas de problème. (Esther. 19 ans)

Toutefois, si la majorité des jeunes interviewés nous ont confié les malaises qu'ils éprouvent en milieu familial et même lors de réunification familiale, s'ils développent un sentiment de peur par manque d'affection et d'encadrement ou tout simplement à cause d'une carence de modèles parentaux : trois d'entre eux nous témoignent de ne pas connaître de malaises dans leur milieu familial. Ils proviennent de familles fonctionnelles où l'encadrement, la supervision et l'implication des parents sont concrets et manifestes à leur égard. Ils s'expriment en ces termes :

Moi, je suis arrivé ici en famille avec ma mère, ma sœur et mon petit frère. C'est mon père qui était avant ici, il a fait la demande pour nous et nous sommes venus le rejoindre ici. Nous habitons tous ensemble. J'ai ma chambre avec mon petit frère en haut et nous avons une salle de jeux au sous-sol. Et aussi, c'est au sous-sol que ma sœur nous donne des leçons, elle nous aide à faire des devoirs, etc. Ma mère vérifie toujours mon sac, c'est elle qui signe mon carnet tous les jours. S'il y a une réunion des parents à l'école, elle y va. Depuis mon arrivée, je n'ai aucun problème, que ce soit à l'école avec mes camarades de classe ou à la maison. Je me débrouille très bien. Tout paraît facile pour moi. (Dario, 19 ans)

Quant à Renaud 16 ans, son discours rejoint celui du précédent. Il se dit n'avoir aucun problème d'adaptation et d'encadrement familial :

Depuis mon arrivée, je m'adapte assez bien. Et je suis bien entouré. Mon père ou ma mère m'a toujours aidé à faire mes devoirs. Ils me donnent tout ce que j'ai besoin, ils m'achètent tous les matériels, les fournitures scolaires que j'ai besoin. Mon père est toujours allé dans toutes les réunions des parents à l'école. Cela me donne plus de valeurs et de respect à l'école. (Renaud, 16 ans)

4.4.3 Les relations parents et enfants

En général, les parents haïtiens tiennent beaucoup à ce que leurs enfants réussissent à l'école et dans la vie. Ils ont toujours à cœur de donner à leurs enfants la meilleure éducation et la meilleure instruction qui puissent être. C'est pourquoi, ils veulent toujours maintenir et conserver certaines valeurs comme l'obéissance et le respect absolu, le contrôle et l'autorité excessive. Mais, avec les lois, les mœurs, les coutumes et la culture de la société d'accueil, ils ont essuyé bien des défaites. Ils se trouvent face à des valeurs nouvelles comparées à celles qui prévalent dans leur pays d'origine. Ils sont contraints d'accepter et d'appliquer ce nouveau modèle avec l'évolution de la société d'accueil. Il y a des parents haïtiens. ceux qui sont éduqués et instruits, qui acceptent de composer avec les normes et la culture du pays d'accueil. Par contre, d'autres, les moins scolarisés qui comprennent mal ou n'acceptent pas cette nouvelle culture tout en voulant conserver la leur. se trouvent en situation de crise et bien des conflits sont occasionnés le plus souvent avec leurs enfants ou la société.

Les parents haïtiens sont autoritaires et n'acceptent jamais de négocier, de discuter avec leurs enfants. Ils ne tiennent pas compte de l'âge d'un enfant pour qu'ils ne le frappent pas. Je comprends qu'ils veulent du bien pour nous, ils ne veulent pas qu'on devienne comme des petits délinquants dans la rue; mais ce n'est pas avec du fouet qu'on peut corriger un enfant. C'est ça que je déteste avec eux. (Pierrot, 24 ans)

En réponse à certaines questions sur la vie familiale, plusieurs jeunes nous ont raconté qu'ils éprouvent des relations tendues et difficiles avec leurs parents pour des raisons d'autorité parentale excessive et de modèles parentaux déficients, de manque de supervision ou de sous-scolarisation des parents. Ils se disent ne pas pouvoir compter sur une aide adéquate du point de vue socioéconomique et éducationnel de la part de leurs parents à l'instar de leurs camarades de classe québécois. D'autant plus, ils ne cachent pas leur indignation contre cette autorité excessive de leurs parents qui ne tiennent pas compte des lois et des valeurs culturelles du pays d'accueil avec lesquelles ils doivent, au contraire, s'accommoder.

...J'aime mon père et je le respecte. C'est lui qui m'a entré au Québec. Mais, je peux dire qu'il est trop autoritaire. C'est ça que je n'aime pas avec lui. Il me considère toujours comme n'importe quel enfant de six ans. Il n'habite pas la même place que moi, mais il veut me contrôler de A à Z. Il demande toujours avec qui je sors et à quelle heure je rentre à la maison. Même les vêtements que je m'habille; il essaie de me contrôler dans cela aussi. J'ai vraiment pas aimé cette attitude en lui. Il pense que je suis encore en Haïti. (Beauregard, 23 ans)

Certes, l'exercice de l'autorité chez les parents haïtiens est un trait culturel. Cela se manifeste de façon délibérée à un point que certains pères usent de brutalité envers leurs enfants. En revanche, on constate que ces parents rencontrent des difficultés énormes et arrivent parfois à perdre le contrôle de leurs enfants. Pierrot nous raconte sa situation :

Je n'apprécie pas le comportement de mon père et je ne veux rien savoir de lui. Sans lui, je peux me débrouiller dans la vie. Pour n'importe quoi, il utilise son ceinturon pour me battre; il ne pose même pas de question. Par exemple, autrefois, j'étais allé chez un coiffeur, il m'a coiffé dans un style jeune. J'étais vraiment beau. Quand mon père m'a vu à la maison, il m'a frappé carrément parce qu'il y a des traces dans ma tête. Il n'a pas compris que nous sommes maintenant au Québec. Ce n'est pas comme en Haïti. De même, j'avais un

cellulaire, il l'a saisi en me disant que je n'ai pas le droit d'avoir un cellulaire. Alors que, je connais des petits Québécois qui sont plus jeunes que moi et qui ont un cellulaire. (Pierrot, 24 ans)

D'autres abordent la question dans le même sens et font remarquer que les parents haïtiens ont changé de pays, mais ils n'ont pas changé de mœurs et de coutumes pour autant. Ils vivent dans un pays évolué et démocratique, mais ils conservent la même mentalité traditionnelle de leur pays d'origine. Ils ne sont pas prêts à dialoguer et n'acceptent pas qu'on discute avec eux. En fait, bon nombre des parents haïtiens éprouvent des difficultés à vivre dans ce modèle de société démocratique parce qu'ils sont peu scolarisés ou ne le sont pas et refusent, par conséquent, de changer leur mentalité pour s'adapter au rythme de la modernisation et de la démocratisation de la société d'accueil. Ce sont des durs conservateurs de la culture haïtienne. Les propos du jeune Beauregard semblent bien édifiants :

Les parents haïtiens sont des dictateurs. C'est pourquoi, il y a toujours de la chicane dans les familles haïtiennes : chicane entre parents et chicane entre parents et enfants. Regarde ce qui se passe actuellement en Haïti. Les parents haïtiens veulent tout contrôler, c'est un problème culturel chez les Haïtiens. Pourtant, dans les familles québécoises, les enfants jouissent de toute leur liberté. Ils peuvent sortir pour aller s'amuser avec leurs amis. Ils peuvent s'habiller chic, à leur goût et faire ce qu'ils veulent sans aucun problème. Mais, chez nous, il n'y a pas ça, c'est le contrôle absolu. Nous n'avons aucun droit. Comme en Haïti, les enfants n'ont pas droit de faire ce qu'ils veulent. Les parents contrôlent tout, même quand on a 18, 20, 25 ans. C'est ça qu'ils font aussi ici. (Beauregard, 23 ans)

De notre point de vue, la scolarisation ou l'intégration scolaire des jeunes immigrants devient un enjeu essentiellement déterminant pour l'école québécoise. Avec l'arrivée massive et en nombre de plus en plus grand, ces enfants de l'immigration constituent désormais une composante non négligeable du paysage scolaire québécois. Leur présence a fait ressortir avec une acuité nouvelle la dimension culturelle et les problèmes que pose la coexistence des cultures à l'école. De toute évidence, les écarts culturels ont été beaucoup plus fortement ressentis et perceptibles. Et les témoignages relatés par nos répondants sont directement inscrits dans des conditions de lutte, de revendications, de réponse par

rapport à leur classement de domination et de marginalisation. Leur discours, mettant en relief toutes les dimensions humaines, culturelles, politiques et économiques de la migration, s'articule sur un fond de conflits et de contradictions. Ces éléments de conflits peuvent être de tout ordre.

D'une part, lors des relations interpersonnelles avec leurs camarades de classe québécois à travers les blagues de mauvais goût, les gestes suspicieux, le refus ou le mépris que manifestent les écoliers issus du groupe majoritaire à l'égard des minorités visibles et plus particulièrement les Noirs. On constate deux attitudes ou deux comportements se dégageant de cette situation potentiellement conflictuelle. Du côté des originaires, il y a un manque d'ouverture à cet apprentissage de cohabitation avec les ethnies. Et, un état d'esprit caractérisé par l'intolérance, la méconnaissance de la différence et le rejet des spécificités des autres. Ce qui entraînent souvent des perturbations raciales entre les originaires et les minorités racisées.

Quant aux enfants issus de l'immigration, ces expériences du racisme caractérisées par la méfiance, le soupçon, la calomnie, etc. exercent des influences profondes et provoquent un sentiment d'exclusion qui les porte à se regrouper en ségrégation comme moyen de défense. Les écoliers haïtiens développent trois stratégies face au racisme à l'école. Il y a un groupe qui réagit sous forme consensuelle en faisant des efforts notables pour faire valoir la compétence et la performance sur le plan académique et sportif. Ils s'organisent aussi pour danser et donner des « shows ». C'est la meilleure façon pour eux de contrecarrer le racisme et de se faire admirer par le personnel et les camarades de classe à l'école. D'autres réagissent sous forme conflictuelle. Ils pensent qu'à la force, il faut répondre par la force. Ils affrontent leurs pairs blancs en vue de créer la peur chez eux afin qu'ils puissent évoluer et vivre paisiblement en milieu scolaire québécois. Un troisième groupe réagit sous forme d'évitement. Ils s'effacent dans le milieu scolaire par peur de tomber en conflit avec leurs pairs originaires. Mais, ils profitent de l'harmonie retrouvée par l'action des autres Haïtiens avec les Blancs.

Pratiquement, les répondants formant notre groupe d'étude se retrouvent dans l'une ou l'autre de ces trois stratégies. De tels comportements ne favorisent pas nécessairement l'intégration des jeunes et ne leur permettent pas de se tailler une place dans un système qui leur apparaît fermé et ne semble pas réellement favorable à leur intégration.

Il ressort que le racisme à l'école n'est pas la source unique de tous les maux dont souffrent les nouveaux arrivants. Il n'en demeure pas moins qu'il s'avère l'un des plus percutants, pouvant entraver le processus d'intégration de ces garçons et filles de l'immigration à l'école québécoise. Aussi, il faut mentionner qu'aux dires des répondants, ceux-ci sont victimes de certaines pratiques discriminatoires de la part des personnes en position d'autorité à travers leurs pratiques et leurs actes pour refuser ou accorder des privilèges à des élèves en fonction de leur origine et de la couleur de leur peau. Ces attitudes racistes se développent souvent, sinon toujours, sur des préjugés et des idées stéréotypées.

D'autre part, la situation familiale de ces enfants de l'immigration est très précaire au pays d'accueil et leurs relations avec leurs parents sont loin d'être harmonieuses. Arrivés dans le cadre du programme de réunification familiale de l'immigration du Canada, ces enfants viennent retrouver leurs parents avec une faible cohésion familiale et des écarts culturels évidents. Très peu ou pas du tout scolarisés, ces parents ne sont pas en mesure d'assurer un suivi académique dans les leçons et les devoirs à la maison. D'ailleurs, ils sont le plus souvent absents à la maison en restant pendant de longues heures au travail. Ce sont des parents que l'on retrouve au bas de la pyramide sociale et économique de la société québécoise.

Étant le produit de la nouvelle génération, ces jeunes vivent des conflits d'ordre culturel et générationnel avec leurs parents. Quand ceux-ci veulent contrôler et diriger ces enfants selon le modèle traditionnel haïtien dans lequel l'autorité parentale est absolue en vue de diriger les destinées des enfants vers une

réussite totale, il arrive que ces derniers se révoltent et deviennent hostiles à leurs parents. Or, selon l'une des croyances universellement ancrées au sujet de l'éducation, il est souhaitable et même nécessaire que les parents fassent usage de pouvoir pour contrôler et diriger les enfants. Ce qui, pourtant, constitue la source de chicanes, de mésententes et de divergences de toutes sortes entre les enfants haïtiens et leurs parents.

Enfin, l'analyse de tous ces facteurs reliés à l'intégration des jeunes nous porte à croire que le racisme, étant un obstacle quotidien de taille, pourrait être considéré comme la cause première du problème d'intégration des jeunes à l'école québécoise, mais il demeure qu'il ne soit pas la source unique de tous les maux dont souffrent les jeunes immigrants haïtiens au pays d'accueil.

CHAPITRE V

ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons laissé la parole aux jeunes immigrants d'origine haïtienne. Par leurs témoignages, ils ont décrit les diverses formes de préjugés qu'ils ont vécues dès leur arrivée au système scolaire québécois et ont exprimé leurs points de vue sur la nature des relations avec leurs professeurs québécois et leurs camarades de classe québécois. Ils nous ont parlé aussi de la nature et de la qualité des relations qu'ils ont avec leurs parents. Avec un regard critique, nous allons dans ce présent chapitre analyser et interpréter les résultats de l'enquête en rapport avec les écrits sur le sujet, tout en évoquant la problématique des jeunes immigrants haïtiens depuis en Haïti jusqu'à la société d'accueil. Pour ce faire, trois points clés retiennent ici notre attention. Tout d'abord, le classement des nouveaux arrivants à l'école québécoise. Ensuite, la question de la langue. Et enfin, la famille comme soutien et problème à l'intégration. Ces trois thèmes seront présentés dans le même ordre qu'au chapitre précédent et resteront liés à notre question de recherche, à savoir : *comment les jeunes immigrants haïtiens s'intègrent-ils au système scolaire québécois?*

5.1 Le classement des nouveaux arrivants à l'école québécoise

En général, le classement des nouveaux arrivants haïtiens à l'école québécoise ne se fait pas sans heurts. Dus à des facteurs précédents et plus particulièrement à une barrière linguistique sans compter les différences très grandes entre le régime pédagogique de leur pays d'origine et celui de leur pays d'adoption, il y a lieu d'affirmer que les obstacles sont nombreux et diversifiés

pour ces nouveaux venus d'ailleurs qui souhaitent faire leur place dans le monde scolaire québécois.

De prime abord, plusieurs jeunes immigrés haïtiens sont souvent mal perçus et connaissent des problèmes d'adaptation à leur arrivée à l'école québécoise. Venant d'un pays du Tiers-monde où le modèle traditionnel prévaut encore dans un système éducatif différent de celui du Québec, l'écolier haïtien provient d'une école littéraire et livresque qui est axée sur une pédagogie encyclopédique : cette éducation s'est révélée un non-sens, une négation pure et simple. Sa productivité est dérisoire, une fois arrivée dans un autre système scolaire qui valorise d'autres traits culturels. Cette situation du développement a des conséquences pédagogiques certaines car les jeunes immigrants haïtiens, pour la plupart peu scolarisés, parfois illettrés, arrivent à l'école québécoise avec beaucoup de lacunes et des retards énormes. Ils ont une capacité cognitive limitée et sont incapables de suivre le rythme des classes régulières. Pierre Jacques, (1984 : 39) nous livre le témoignage d'une orthopédagogue des classes d'accueil :

« Moi, je vais essayer d'être bien franche autant que possible. Je ne crois pas qu'il ait de rejet entre les enfants noirs et les enfants blancs. Ce que je vois, par exemple, c'est un certain préjugé face aux enfants haïtiens qui arrivent d'Haïti. Je pense en tout cas sérieusement qu'aussitôt qu'on reçoit l'inscription d'un enfant haïtien, on a des préjugés que cet enfant-là ne sera pas scolarisé. »

Lors de notre enquête de terrain, les jeunes que nous avons rencontrés ont souligné l'attitude négative dégagée par les responsables à leur égard à l'école québécoise. D'après eux, certains professeurs québécois ne font pas confiance aux bulletins scolaires des immigrants qui arrivent d'Haïti. Ils pensent que les écoliers haïtiens apportent toujours de faux bulletins scolaires dans le but de se faire accepter dans des classes régulières qui ne correspondent pas à leurs capacités intellectuelles réelles. C'est pourquoi, ces derniers ne sont pas toujours bien vus et sont victimes manifestement de préjugés comme en témoignent la majorité de nos répondants dans le chapitre précédent.

Par ailleurs, si l'école est un lieu de transformation où l'on peut favoriser la croissance et le développement des jeunes en prenant en considération les besoins de la société, elle doit d'abord s'adapter à une clientèle diversifiée dont les besoins sont multiples et variés. Ensuite, elle doit tenir compte des différences ethniques, des milieux culturels particuliers et des rythmes d'apprentissage de chacun des enfants. Tel ne semble pas le cas pour l'école québécoise. Or, selon McLeod (1968), on retrouve, dans la microsociété de l'école, autant de préjugés envers les jeunes que dans la société en général.

Aujourd'hui, avec l'arrivée massive des immigrants dans la Belle province, il est évident que l'école québécoise prend des couleurs et fait face à des caractéristiques et des réalités incontournables auxquelles elle doit s'adapter. Pourtant, les préjugés, indique Laperrière (1985 : 27),

« ont des solides racines, non seulement lors de l'école dans l'organisation du système économique et dans la compétition pour le pouvoir, mais aussi dans l'école même dont le rôle est de transmettre, de reproduire la culture dominante, inévitablement imprégnée de biais à l'enfant à l'endroit des autres cultures et de racisme ».

L'analyse des témoignages recueillis auprès des jeunes nous a permis de comprendre que le problème du racisme semble aussi exposer l'écopier haïtien à d'autres maux, dont la méfiance, le rejet et l'évitement en milieu scolaire québécois. Ce qui provoquerait le plus souvent des tensions raciales à n'en plus finir. Dans un rapport publié en 1984 à partir d'une recherche réalisée auprès de 3500 élèves dans trois écoles de la CECM, l'auteur Noël soutient qu'il ne faut pas seulement parler de tensions culturelles mais de tensions raciales. Il rapporte que « 20 % des élèves noirs portent des armes à l'école pour se défendre en cas d'émeute raciale. Les élèves blancs en font autant et pour les mêmes raisons ». (Noël, 1984 : 15)

En ce qui a trait à notre groupe d'étude, tel ne semble pas le cas, mais on ne peut pas dire non plus que cette approche soit non plausible. Récemment, le

Journal de Montréal rapporte qu'un « ado de 16 ans a été poignardé à l'intérieur de l'école Louis-Joseph-Papineau située dans le quartier de Saint-Michel. Quatre coups de couteau, de ciseaux ou autre objet tranchant ont été portés à l'abdomen de l'adolescent ». (Dussault, 2005 : 10) Cependant, tout au long des entrevues avec nos répondants, aucun d'eux n'a jamais révélé le fait de porter des armes à l'école en cas de guerres raciales. Dans leurs discours, ils précisent, à bien des égards, des bagarres qui éclatent au jour le jour entre Blancs et Noirs, soit dans la cour de l'école, soit sur la route du retour à la maison. Ces bagarres surgissent le plus souvent suite au refus des originaires d'accepter, proche d'eux, ces gens venus d'ailleurs, avec des vêtements et des modes de vie différents des siens. Ces immigrants noirs se voient souvent traités par les natifs québécois par toutes sortes de termes péjoratifs comme « asti de Negro », « nez plat », « chocolat au lait », « va-t-en dans ton pays », des expressions qui tentent à inférioriser ces jeunes Noirs. Sachant que les responsables ne feront rien pour régulariser la situation, ceux-là réagissent le plus souvent non pas par le dialogue mais par la force ou par l'isolement.

Tardieu le confirme dans son rapport de recherche comme suit :

« Bien des spécialistes mentionnent l'isolement des jeunes des minorités visibles qui, lors des conflits, à caractères racistes au sein de l'école, se savent d'avance perdants; ils pensent, à tort ou à raison, que les enseignants seront du côté de la majorité blanche. » Tardieu (1993)

Noël (1984 : 15) poursuit dans son enquête avec des chiffres, cette fois-ci, plus concrets. Il rapporte que :

« 78 % des jeunes immigrants éprouvent parfois un sentiment de rejet face au milieu scolaire en raison de leur appartenance raciale : 66 % ont de multiples difficultés dans leur démarche d'adaptation socioscolaire : 44 % ont souffert au moment de leur accueil en raison d'un manque d'aide et de disponibilité pour les orienter. 35 % ont une orientation mal ajustée à leurs capacités et à leurs intérêts: 56 % ont subi des affronts à l'école en raison de leur culture ou de leur race: 12 % ont des tendances à la dépression et se désintéressent des études ».

Il faut dire que Noël n'est pas le seul faisant état des problèmes de préjugés et de rejet dont souffrent les jeunes Noirs à l'école québécoise. Chancy (1985), dans un rapport publié sur l'école québécoise et les communautés culturelles, indique que :

« Les jeunes Noirs ont à faire face à des situations graves de discrimination raciale et ethnique. Par manque de support pour s'intégrer, les jeunes immigrants du secondaire, particulièrement les Haïtiens, s'isolent de l'ensemble des élèves, se coupent du milieu pour se regrouper avec les élèves de la même origine qui se trouvent dans la même situation qu'eux. »

Dans cette même optique, il est à noter que nombreux furent les chercheurs de divers horizons qui ont effectué des recherches sur la situation des immigrants haïtiens à l'école québécoise : tels que des auteurs comme Dejean (1978), Pierre Jacques (1984), Labelle *et al.* (1983), Laferrière (1983), Laperrière (1984), Abotsi-Kaledji (1986), Chancy (1985), le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1991), le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1993), Cherry (1991), le Conseil scolaire de l'île de Montréal. (1991). Tous font état dans leurs études d'un certain malaise éprouvé par la plupart de jeunes immigrants haïtiens. Ils sont unanimes à reconnaître que les immigrants, plus particulièrement les écoliers haïtiens, sont souvent victimes de préjugés, du rejet et du racisme dans les écoles québécoises.

Cependant, il est intéressant de souligner qu'au sein de notre groupe d'étude, des gestes de préjugés et de rejet, des attitudes racistes et discriminatoires que disent éprouver la majorité d'entre eux ne constituent pas le lot du problème de tous les jeunes immigrants haïtiens en général.

Certains nous racontent qu'ils n'ont pas vécu des préjugés à leur arrivée à l'école québécoise. Ils disent avoir été acceptés par leurs camarades de classe de souche québécoise. ils se font des amis avec les petits Québécois, ils s'impliquent dans toutes les activités parascolaires de l'école et se sont entendus très bien avec

les professeurs québécois. Pour eux, ils ne souffrent pas de malaises dans leur processus d'intégration au système scolaire québécois. Même si, deux d'entre eux s'indignaient pour avoir été envoyés en classes d'accueil à leur arrivée, ils ne sont toutefois pas restés longtemps, soit un à deux mois environ comparativement aux autres élèves compatriotes qui pouvaient rester plus d'un an à deux ans.

Aussi, il est important de savoir que ce sont des jeunes qui arrivent d'Haïti mais qui avaient été surtout dans les écoles congréganistes, comme les Frères André, le Petit séminaire collège Saint-Martial, les sœurs de Charité Saint-Louis, les sœurs de l'Immaculée-Conception en Haïti. Ces écoles sont dirigées et administrées par des étrangers français et canadiens. Elles sont équipées de matériels didactiques modernes et adoptent des pratiques pédagogiques et des programmes d'études internationales qui sont similaires aux modes d'apprentissages et aux pratiques pédagogiques appliqués dans les institutions scolaires au Québec. Ce qui résulte au fait que ces jeunes n'aient pas connu autant de difficultés que vivent la majorité de leurs compatriotes quand ils sont arrivés au Québec. De plus, il faut mentionner qu'ils proviennent de familles fonctionnelles où l'encadrement et la supervision des parents ne leur manquent pas. Le suivi académique est assuré à la maison par leurs parents qui sont des gens très instruits et qui occupaient en Haïti des fonctions, telles : professeurs, directeurs d'école et même la fonction de maire sur la scène politique du pays.

Bref, ces jeunes sont bien entourés et se disent ne pas avoir vécu de grandes difficultés sur leur parcours d'intégration au système scolaire québécois. Bien qu'ils restent conscients de la présence du racisme dans les écoles, il n'en demeure pas moins que ces jeunes restent optimistes comme bien d'autres recherches effectuées par Coopération Nord-Sud (1986), Beauchesne et Hensler (1987) et par la CEQ (1988). qui rapportent des données concrètes d'une vision très positive de l'intégration des jeunes immigrants à l'école québécoise. D'après Valcin (1996), ces recherches rapportent que 81 % des adolescents du secondaire des classes pluriethniques désiraient demeurer dans l'école où ils étaient inscrits;

que 80 % déclaraient participer aux activités parascolaires et que dans 75 % de cas, l'intégration des élèves des communautés culturelles à la vie de l'école se ferait sans difficultés majeures.

Ensuite, convient-il d'aborder la question de classement sous un autre angle explicatif qui irait au-delà des préjugés, du rejet et du racisme? Il s'agit, entre autres, des méthodes d'évaluation ou des tests de classement administrés dans les institutions scolaires québécoises. Et d'importants retards scolaires de la grande majorité des écoliers d'origine haïtienne face au système scolaire québécois.

5.1.1 Les méthodes d'évaluation ou les tests de classement

À la lumière des témoignages des répondants, il en résulte que les tests de classement utilisés le plus fréquemment à l'égard des nouveaux arrivants ne rejoignent peu ou pas leurs stratégies d'apprentissage et leurs connaissances antérieures. Ils n'ont pas été évalués favorablement dans leurs habitudes éducatives et leurs profils pédagogiques. Provenant d'un pays sous-développé avec un système éducatif différent de celui du pays d'accueil, l'écolier haïtien arrive dans ce pays développé et industrialisé comme un déraciné. Il doit composer quotidiennement avec une autre culture, d'autres modes de vie et d'autres nouvelles valeurs plus évoluées et fort différentes des siennes. À bien des égards, il apparaît évident que, dans un contexte pluriethnique, l'utilisation de tels tests est grandement injuste parce que ces tests sont profondément marqués culturellement et exigent, le plus souvent, une bonne connaissance de la langue et du milieu. Certains psychologues, responsables du classement dans les écoles, considèrent même que l'utilisation de ces tests et le classement en voies scolaires sont autant de formes que prend le racisme institutionnel au Québec. C'est pourquoi, il serait inapproprié d'entendre des jeunes fraîchement arrivés qui se disent avoir subi des tests de classement se basant sur le fonctionnement du métro à Montréal, des tests ayant rapport au jardin botanique, au biodôme de Montréal et

au déroulement d'une activité socioculturelle à une cabane à sucre. Ce sont donc des faits réels, mais inexistantes pour l'écolier haïtien qui n'en a jamais entendu parlé dans son petit monde sous-développé.

Aussi, il serait non pertinent d'évaluer l'écolier haïtien sur sa capacité orale du français pour le placer en classe ordinaire. Celui-ci est automatiquement voué à l'échec, puisque dans le système scolaire dans lequel il a été façonné, c'est le principe « magister dixit » qui prévaut, c'est-à-dire que les cours sont magistraux, les recherches sont effectuées par le professeur qui dicte toujours des notes aux élèves. Et ces derniers ne font que mémoriser les leçons. Cela dit que l'écolier haïtien n'est pas habitué à faire des recherches lui-même et à prendre la parole pour s'exprimer oralement en public. Tout cela nous permet de comprendre que les tests de classement ne sont pas conçus et adaptés aux modes d'apprentissage et au niveau des connaissances académiques du jeune Haïtien et surtout ne facilitent pas son intégration à l'école québécoise. Le témoignage d'un psychologue responsable du classement dans les écoles, recueilli par Pierre Jacques (1984 : 28) nous confirme bien les propos de nos répondants :

« C'est pas un témoignage pessimiste que je vais porter mais, je sais quand même qu'on vit dans un milieu où l'orientation scolaire est pas mal basée sur les tests. Et puis, ces tests-là sont utilisés à mauvais escient par rapport aux enfants haïtiens. Je vais donner un exemple pour illustrer ce que je viens de dire : j'ai reçu en entrevue un enfant haïtien arrivé au Québec en 1995. il avait sept ans, sans aucune scolarité. Il venait de la campagne. Puisqu'il avait sept ans, il avait été placé en deuxième année. Évidemment, ça ne marchait pas. On a procédé aux évaluations psychologiques et l'enfant sortait avec un quotient déficient, ce qui est normal puisque la plupart des tests sont essentiellement verbaux. Cet enfant-là ne parlait pas un mot français. On sait ce qui s'est passé par la suite. C'est un enfant qui a été classé déficient parce qu'il a été admis en deuxième année sans avoir suivi le programme de la première année. Évidemment de pareils cas sont toujours présents et ces méthodes d'évaluation discriminatoires demeurent d'actualité dans les institutions scolaires québécoises. »

Selon les théories communément admises, comme celles de D'Amours (1987 : 4) et de Valcin (1996 : 8) :

« D'ici 13 ans, soit en 2002, elles (les écoles) compteront 50 % d'enfants d'origine autre que Québécois francophones. Or, en 1985-1986, les Haïtiens

représentaient 17,9 % de la population scolaire totale (excluant les écoles du regroupement des écoles spéciales) de la Commission scolaire des écoles catholiques de Montréal, ce qui représente le groupe ethnique le plus important numériquement au sein de cette commission scolaire qui couvre un large territoire sur l'île de Montréal. »

Par son ampleur, l'arrivée massive de ces écoliers haïtiens peu scolarisés, au cours des deux dernières décennies au pays d'accueil, pose de sérieux problèmes et des défis importants à relever aux institutions scolaires québécoises qui n'étaient pas vraiment préparées à faire face et à accueillir cette clientèle ethnique aussi diversifiée. Cela est en grande partie dû au fait que les pratiques pédagogiques et les programmes d'études, en plus des procédés des enseignants de l'école québécoise, ne rencontrent pas les valeurs académiques de ces nouveaux venus issus des couches paysannes et populaires haïtiennes. Il résulte de cette situation que tous ces obstacles et toutes ces exigences ne jouent pas en leur faveur, mais compliquent bien l'intégration des écoliers haïtiens au système scolaire et à la culture québécoise.

5.1.2 Les retards scolaires des écoliers haïtiens

En plus des méthodes d'évaluation inappropriées appliquées à mauvais escient à l'égard des élèves haïtiens fraîchement arrivés, s'ajoute le problème des retards scolaires de ces enfants face au système scolaire québécois. En effet, l'écolier haïtien arrive à l'école québécoise avec des retards académiques considérables. Cela est dû au fait qu'en Haïti, l'âge courant pour commencer l'école n'est pas obligatoire et n'est pas le même non plus pour tous les enfants. L'enfant haïtien commence l'école tôt ou tard, dépendamment de la situation socioéconomique ou de la classe sociale de sa famille. C'est pourquoi, il n'est pas étonnant de rencontrer un enfant haïtien, issu des couches paysannes et populaires ou des classes défavorisées, qui entre pour la première fois dans sa vie à l'école vers l'âge de 9 ou 10 ans. Alors que, dans les pays occidentaux industrialisés, un enfant de 9 ou 10 ans doit être quasiment à la fin de ses études primaires.

De façon courante, l'école en Haïti fonctionne avec des classes ayant des élèves de niveaux d'âge variés, c'est le principe des classes multiâges mais à niveau unique qui s'applique délibérément. En conséquence, un élève peut se trouver dans n'importe quelle classe à n'importe quel âge. Ainsi, un élève de 16 ou 17 ans peut avoir à peine débuté ses études secondaires en Haïti à côté d'un autre de 12 ans dans la même classe. Pourtant ces mêmes élèves haïtiens, une fois arrivés au système scolaire québécois, se verront classer selon leur âge et non selon leurs capacités intellectuelles. Comme en témoignent la majorité des répondants.

Dans les institutions scolaires québécoises, on tient compte de l'âge comme un critère de classement et non des aptitudes et des acquis académiques d'un élève pour le classer parce que le principe veut qu'à tel âge, l'élève doit être dans telle classe donnée. Ainsi, tout élève doit terminer ses études primaires et secondaires entre 6 et 17 ans. Sinon, il sera classé dans la catégorie des élèves en voie allégée, c'est-à-dire la voie réservée pour la plupart des élèves ayant des retards scolaires et qui seront bien obligés de se retrouver dans des programmes « professionnel court ». Une approche qui n'est malheureusement pas adoptée en Haïti puisque le système tolère le redoublement des classes. Il y a des cas en Haïti où l'on retrouve un élève qui redouble une seule classe en deux années consécutives. En fait, ce système de redoublement est permis surtout dans les écoles publiques et les petites écoles privées de peu de qualité surnommées « école borlette », selon la malice populaire. Toutefois, les écoles congréganistes dirigées par des étrangers et les grandes écoles privées d'élitisme de bonne réputation ne tolèrent pas le redoublement des classes.

Or, les données recueillies à travers les témoignages de nos jeunes interviewés révèlent que la majorité d'entre eux, soit plus des trois quarts, proviennent des écoles publiques et des petites écoles privées dites « école borlette » du système scolaire haïtien: sauf quelques-uns, soit moins d'un quart, qui avaient fréquenté les écoles congréganistes en Haïti. Et, ils se distinguent par

rapport à leurs compatriotes quand ils sont arrivés ici à l'école québécoise. Afin de mieux saisir ce problème de retard dans toute son ampleur, Dejean a fait une mise au point de la situation :

« Que peut-on attendre du point de vue du rendement scolaire, d'un jeune de 16 ans qui se trouvait en 6^{ième} secondaire (soit l'équivalent du secondaire I) et qui à cause de son âge se voit propulsé en secondaire III allégé? D'emblée, il fait face à d'insurmontables limitations et ses chances de rattrapage, dans le système québécois, sont quasiment inexistantes. Il perd donc toute la motivation qu'il avait su conserver auparavant malgré toutes les lacunes du système scolaire haïtien. » (Dejean, 1978 : 133)

Ainsi, tel que nous ont raconté nos répondants, ceux-ci semblent conscients qu'ils accusent d'importants retards par rapport à leurs camarades de classe de souche québécoise. Ils se disent confrontés à des difficultés majeures quand ils sont soumis à des tests dont le contenu ne rencontre pas ou correspond peu à leurs profils antérieurs. Ne pouvant pas satisfaire aux exigences du système éducatif du pays d'accueil dont les méthodes d'apprentissage et les pratiques pédagogiques ne sont pas les mêmes à celles du pays d'origine, compte tenu du fait que les deux systèmes scolaires, haïtien et québécois, se différencient l'un l'autre, ces jeunes sont souvent classés comme des mésadaptés scolaires, des enfants ayant des troubles de comportement, des troubles socioaffectifs et sont pénalisés et relégués dans des classes dites allégées et spéciales, des classes d'accueil ou alpha, des classes de récupération ou de cheminement particulier.

Paul Dejean semble bien expliquer la chute ou la régression de ces jeunes, non pas à partir d'une déficience du système scolaire haïtien comme le soulignent certains auteurs, mais à partir des critères de classement adoptés au Québec et de la dissemblance entre les deux systèmes d'enseignement :

« On a déjà signalé que beaucoup d'élèves haïtiens sont groupés dans les classes allégées et spéciales en dépit, parfois, d'une brillante performance réalisée durant les études en Haïti. On peut attribuer ce fait au classement qui se fait selon l'âge de l'enfant et non selon ses capacités. » (Dejean, 1978 : 132)

Il faut dire que cette approche de la situation par Paul Dejean dans son livre *Les Haïtiens au Québec* ait été aussi soulevée à travers les discours de plusieurs de nos répondants. Ils nous ont expliqué que le véritable dilemme réside surtout dans la différence de pédagogie des deux systèmes scolaires. Ils disent que la façon qu'on leur avait enseigné les matières en Haïti n'est pas du tout pareille qu'au Québec. Ils se disent n'avoir pas appris bien des choses de la même manière qu'on leur enseigne à l'école d'ici : les ouvrages ne sont pas les mêmes et les méthodes d'enseignement des professeurs sont différentes.

Par exemple, en Haïti, les professeurs font des recherches et donnent des leçons à étudier aux élèves, dans quelle que soit la matière. Ces derniers ne feront qu'étudier les leçons par cœur ou par mémorisation sans parfois de compréhension et viennent réciter le lendemain. Alors qu'au Québec, les recherches sont effectuées et expérimentées au laboratoire par les élèves. Une méthode très pratique qui accorde très peu de place à la mémorisation. Ce sont eux autres qui font la démonstration et la composition chimique de l'hydrogène et de l'oxygène pour trouver de l'eau.

Pourtant en Haïti, les élèves savent très bien par cœur : $H + O_2 = H_2O$, mais ignorent tout principe ou toute composition chimique au laboratoire pouvant aboutir à ce résultat. Alors, face à cette nouvelle orientation et expérimentation qui leur paraissent bien étranges, on peut bien comprendre pourquoi ils n'ont pas pu réussir dans bien des matières à l'école au Québec. Après quelques mois, quand ils sont habitués à l'accent des Québécois, ils ont appris à faire des recherches dans les laboratoires et sont familiarisés avec le mode d'apprentissage du système scolaire québécois. ils disent réussir les cours normalement.

Ainsi, tels qu'illustrés, les témoignages des répondants nous laissent croire que leurs retards académiques et leurs difficultés d'adaptation ne s'expliquent pas véritablement à partir d'une déficience du système scolaire haïtien, mais surtout dans la différence de pédagogie des deux systèmes d'enseignement. Tout cela est

dû aussi au phénomène du racisme institutionnalisé dans le système scolaire québécois vis-à-vis de l'autre. Toutefois, au cours des deux dernières décennies, le problème s'est posé de façon tellement aiguë que plusieurs responsables du secteur éducatif et d'organisme sociaux, comme le Ministère de l'immigration du Québec (MIQ), le Ministère des affaires sociales (MAS), le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), la Commission scolaire Jérôme-LeRoyer, la Maison d'Haïti et le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal (BCCHM), se trouvent réunis autour d'une table de concertation en vue de mieux appréhender la situation. C'est ainsi qu'une recherche effectuée par la CECM (1980) ainsi que par Escarne (1986) révèle que :

« Les origines qui devaient nous préoccuper sont celles qui accusent un pourcentage plus élevé que la moyenne et qui présentent une assez forte concentration d'individus. Nous croyons que le problème est plus perceptible pour les pays suivants : Haïti, Portugal, Chili et Vietnam. Le problème des Haïtiens étant de loin le plus aigu... pour les écoles Georges-Vanier, Marie-Anne, Lucien-Pagé et Louis-Joseph-Papineau; ce problème des retards est essentiellement haïtien alors que la concentration et les origines des enfants sont à peu près semblables (Haïti, Liban, Italie, Portugal). »

Dans cette suite d'idées, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991 : 65) estime que : « Pour de plus en plus de ces enfants immigrants, la marche est haute entre leur pays natal peu développé, sous-scolarisé et le Québec ». En jugeant important de clarifier certaines ambiguïtés sur la réussite scolaire de ces enfants immigrants, le Conseil précise :

« En moyenne, les enfants immigrants réussissent aussi bien sinon mieux que les autres enfants. Par contre, les moyennes sont trompeuses et cachent souvent une partie de vérité. Il y a actuellement consensus chez les intervenants à l'effet que de façon générale les problèmes de performances scolaires s'alourdissent et qu'en particulier, les élèves de certains groupes ethniques éprouvent de la difficulté à suivre le pas. Le succès scolaire d'un enfant dépend de nombreux facteurs tels la maîtrise de la langue parlée et écrite, le potentiel intellectuel, la stabilité émotive, la qualité de l'enseignement, l'évaluation des acquis et le classement ainsi que l'aide de la famille. » (1991 : 65)

À ce stade de notre analyse de la situation des jeunes immigrants haïtiens, nous pensons qu'il s'avère nécessaire d'aborder la question de la langue avec les faits révélés par les jeunes constituant notre groupe d'étude.

5.1.3 La question de la langue

Au-delà des méthodes d'évaluation et d'importants retards scolaires de la grande majorité des écoliers d'origine haïtienne au système scolaire québécois, un autre facteur s'impose et se trouve généralement au centre de toute la problématique d'intégration de l'immigrant haïtien : c'est la question de la langue. En effet, la langue reste et demeure l'un des premiers et principaux obstacles auxquels se heurte l'écolier haïtien en milieu scolaire québécois.

À ce sujet, notre étude veut clarifier le mythe faisant croire qu'en général, l'immigrant haïtien est un francophone, ce qui n'est pas toujours vrai. Le dilemme, c'est qu'au cours des années 1960, 1970, on a vu arriver au pays une première vague d'immigrants haïtiens qui quittèrent Haïti à la suite de la dégradation des situations socioéconomiques et surtout avec l'instauration de la horde sauvage et de la violence du régime de Duvalier comme mode d'imposition politique. Cette première vague fut, ce que Micheline Labelle *et al.* (1983) appellent un véritable « **exode de cerveaux** », constituée surtout de médecins, d'avocats, d'enseignants, de cadres moyens et supérieurs, d'infirmières. Ils étaient originaires des classes moyennes et la bourgeoisie haïtienne. Ils maîtrisaient parfaitement bien la langue française.

Pourtant, ce qu'il faut savoir c'est qu'en Haïti, la langue maternelle est le créole, mais paradoxalement la langue d'enseignement est le français. Le français est la langue officielle du pays, c'est aussi la langue du prestige, l'instrument de domination, l'apanage de l'élite urbaine. Cette langue est parlée véritablement par une minorité de gens scolarisés. Pourtant, son emploi est obligatoire dans les services publics, même si 80 % de la population ne savent ni lire, ni écrire et pour

qui les lois, les journaux, les affiches, les déclarations officielles n'ont aucun sens. Les propos de la Guadeloupéenne BeBel-Gisler (1976) l'ont bien classée parmi tout autre pays des Antilles dominées : « Haïti compte les trois quarts des créolophones du monde ». Pourtant, c'est le seul pays des Caraïbes à ne pas avoir de langue unique, où la langue de la majorité est différente et dominée par celle d'une poignée de gens constituant la classe élite du pays. Plus près de nous, soit l'autre côté de la frontière qui sépare l'île entière en deux républiques, tout le monde parle l'espagnol en République dominicaine. Tout le monde parle espagnol à Cuba, non loin d'Haïti, que ce soit dans la classe basse comme dans la classe haute; à la Jamaïque, on parle uniquement l'anglais, en Guadeloupe ou à la Martinique, tout le monde parle et comprend le français. Pourtant, ces peuples sont aussi créoles comme les Haïtiens. Il faut dire que depuis les origines, le français y a joué le rôle de langue d'une classe dominante et le créole, la langue de la résistance à la colonisation française. Ce qui résulte qu'en Haïti, écrit Trouillot Henock (1997), « l'instruction est signe distinctif qui permet à un homme de se hisser au-dessus des masses populaires ». Si vrai que, Jacques Barros (1989 : 592) aborde la question dans le même sens : « La petite marchande s'épuise pour que son fils apprenne le français ». Mais l'enseignement est tellement lamentable que l'enfant du peuple n'apprendra rien.

Dans le contexte de l'intégration scolaire des jeunes immigrants haïtiens à l'école québécoise, ces données viennent, en quelque sorte, confirmer les discours de plus des trois quarts de nos répondants qui viennent des couches populaires et paysannes haïtiennes, à savoir qu'en Haïti, ils s'expriment toujours en créole à la maison, mais à l'école, même s'ils sont contraints de s'exprimer en français, communiquent entre eux en classe et sur la cour de l'école en créole. C'est pourquoi, quand ils sont arrivés à l'école québécoise où la maîtrise du code linguistique (français) est nécessaire à leur intégration, ils éprouvent des difficultés énormes d'accent, de compréhension et de communication. Ils posent rarement des questions en classe parce qu'ils ont peur de n'être pas compris. Bref, ils se trouvent dans une situation d'incommunicabilité.

C'est le cas d'un de nos répondants qui nous a raconté qu'avant son arrivée au Québec, on lui avait dit d'apprendre à parler le français parce qu'à l'école au Québec, on parle seulement français. Effectivement, arrivé fraîchement d'Haïti, il est comme perdu dans un monde tout à fait francophone. Si vrai que, dans la classe où il se trouvait, il ne pouvait rien comprendre de ce que disait le professeur d'autant qu'il y a quelques petites nuances entre l'accent québécois et l'accent haïtien. Il en résulte que son attitude confuse met les autres camarades en situation de se moquer parfois de lui en dépit de leur tendance amiable et hospitalière. Après le cours, il s'approche d'un autre Haïtien et lui demande de l'expliquer ce qu'avait dit le professeur en classe. Le professeur, de son côté, qui avait remarqué son indifférence durant le cours, l'appelle et lui dit de se faire des amis avec les petits Québécois dans son école et dans son quartier pour qu'il puisse s'habituer avec l'accent québécois et apprendre à parler le français correctement.

Il faut dire que plusieurs commentaires faits par des auteurs partagent le vécu de ce jeune immigrant en milieu scolaire québécois. Pierre Jacques nous relate à juste titre les propos d'un psychologue, responsable d'une classe d'accueil :

« En général, on prend l'enfant haïtien pour un francophone. Ce qui n'est pas toujours vrai. Il est vrai qu'en Haïti, quand on va à l'école, on apprend le français; mais cela ne veut pas dire qu'on possède la langue au point de la parler de façon correcte. Il y a un problème de compréhension. L'enfant est dans une classe où il ne comprend pas toujours le professeur. Puis, on dit que son apprentissage est lent. Disons qu'il se pose un problème de communication. » (Pierre Jacques, 1984 : 33)

Cependant, avec la situation du bilinguisme et la superposition des classes sociales existantes en Haïti, ce problème de communication ne se pose pas à tous les enfants scolarisés du pays. Les jeunes écoliers haïtiens qui viennent des classes élites du pays maîtrisent et parlent couramment le français parce qu'ils grandissent dans un environnement où le français fait partie de leur quotidien et ils ne fréquentent que des écoles congréganistes et les écoles privées de grande

réputation d'élitisme. Mais, ces jeunes n'émigrent rarement à l'étranger que dans des conditions particulières comme le tourisme ou l'exil. Toutefois, il est important de clarifier que près d'un quart des jeunes que nous avons interrogés nous ont affirmé n'avoir pas eu de malaise à s'exprimer véritablement en français depuis en Haïti. Ils ont été aussi pour la plupart dans les écoles congréganistes et le suivi académique est assuré à la maison. Ils sont bien encadrés sur le plan économique et familial. Car, leurs parents disent-ils, sont des gens scolarisés qui étaient pour la plupart instituteur, directeur d'école et fonctionnaire de l'État dans leur pays d'origine. Ce qui résulte que ces jeunes n'ont pas dû faire face à de grandes difficultés dans leur processus d'intégration à l'école québécoise.

Enfin, ces expériences nous démontrent et nous laissent croire que l'origine familiale et l'occupation du chef de la famille dans son pays d'origine se révèlent la variable la plus explicative de la performance et de la facile intégration des élèves immigrants à l'école du pays d'accueil.

5.2 La famille comme soutien et problème à l'intégration

Depuis toujours, la rencontre de deux cultures ou de deux systèmes de valeurs des deux peuples différents (haïtien et québécois) n'a jamais été facile. L'immigrant haïtien arrive au pays d'accueil avec des caractéristiques et une organisation familiale qui lui sont propres. Loin de mettre en question les modèles pédagogiques du pays d'adoption auxquels la majorité des parents haïtiens sont incapables d'assurer le suivi académique à la maison, il révèle aussi d'autres difficultés qui peuvent être expliquées par l'interaction de plusieurs motifs socioéconomique et culturel. Pour mieux comprendre la relation existant entre la performance ou les difficultés scolaires des enfants et les conditions de vie des familles, nous allons passer en revue la famille comme soutien et problème à l'intégration.

5.2.1 La famille comme soutien à l'intégration

De l'avis de près d'un quart des jeunes que nous avons interrogés, si leur intégration sociale et scolaire à l'école québécoise s'avère une réussite, c'est indéniablement dû à l'origine familiale de laquelle ils sont issus et du rôle primordial que jouent leurs parents en leur fournissant du soutien et de l'encadrement nécessaires, tant du point de vue scolaire que sur le plan socioéconomique.

Dans la foulée des explications, ces jeunes nous ont confié que leurs parents sont des gens instruits pour qui l'école reste et demeure une priorité, le lieu privilégié qui assure l'éducation et la socialisation, comme le pense Marchi (1991), que seule l'école peut permettre à leur enfant d'avoir un meilleur sort qu'eux. Ils manifestent toujours un intérêt accru dans le suivi et l'encadrement à la maison. Ils fournissent tous les matériels et les fournitures classiques à leurs enfants pour leur permettre de bien fonctionner à l'école, ils participent et s'impliquent aux réunions et aux activités de l'école afin d'influencer l'intégration et la réussite de leurs enfants et leur bon fonctionnement dans la société.

De plus, ces jeunes nous ont déclaré qu'ils ne souffrent pas de grands malaises dans leurs relations avec leurs parents. Bien qu'ils ne soient pas toujours tombés d'accord avec l'autorité excessive exercée quelques fois et considérée comme un trait culturel haïtien chez leurs parents, ils admettent cependant qu'ils (parents) agissent de la sorte pour leur bien. Le contrôle serré des sorties et des fréquentations, qui engendrent un manque de liberté comparativement aux camarades de souche québécoise, sont surtout maintenus dans la famille haïtienne en vue de sauvegarder l'avenir de leurs enfants.

D'autre part, ces jeunes proviennent de familles ayant deux ou trois enfants. Ils sont aidés dans leurs devoirs par leurs frères et sœurs aînés et aussi par leurs parents qui sont déjà scolarisés depuis en Haïti et qui étaient enseignants

pour la plupart dans leur pays d'origine. Ces parents maîtrisent très bien le français, qui est la langue du pays d'accueil, et qui constitue un atout de première importance pour l'immigrant et sa famille. De plus, ces jeunes ajoutent que leurs parents vivent ensemble sous le même toit et entretiennent de bonnes relations. Ils représentent à leurs yeux des exemples et des modèles positifs qui demeurent la variable explicative de leur réussite scolaire et sociale dans la société d'accueil.

5.2.2 La famille comme problème à l'intégration

Si, pour certains, l'intégration à l'école québécoise est une réussite à partir de leur origine familiale et de l'encadrement socioéconomique et scolaire assuré à la maison, toutefois, ces résultats sont à considérer avec une certaine prudence, compte tenu des écarts très élargis entre le nombre de cas réussis et des échoués. Car, pour d'autres, tel n'est pas toujours le cas.

Ainsi, tel que déclaré, la majorité de nos répondants sont nés de familles des classes défavorisées haïtiennes. Leurs parents ne sont en général pas ou peu scolarisés. Ils travaillent surtout dans l'industrie du taxi, les secteurs de services et les manufactures. Ce sont des parents qui font face à des difficultés économiques certaines. Ils font de longues heures au travail et rentrent à la maison très tard dans la soirée. Sur le plan pédagogique, ils n'ont pas les outils nécessaires pour accompagner et aider leurs enfants dans l'exécution des devoirs à la maison et dans leur processus d'intégration en général parce qu'ils n'ont pas de temps et la capacité intellectuelle pour assurer le suivi à la maison.

Habitant souvent avec une tante et des grands-parents ou abandonnés à eux-mêmes à la suite d'un éclatement familial ou d'une recomposition familiale, ces jeunes se plaignent de n'avoir pas de contacts réguliers avec leurs pères qui, en grande partie, n'habitent pas sous le même toit qu'eux: ils parlent d'eux (les pères) qui veulent toujours exercer une autorité excessive et exiger une obéissance absolue à leur égard. Ils trouvent que leurs pères maintiennent sur eux un contrôle

serré dans les sorties et les fréquentations des amis comparativement à leurs camarades de classe de souche québécoise qui sont éduqués généralement dans la grande permissivité et en toute liberté. Cette attitude autoritaire est considérée comme un trait culturel chez les parents haïtiens. Elle constitue souvent la source de chicanes et de tiraillements entre eux et leurs enfants. C'est pourquoi, en dépit de leur profond respect et amour que ces enfants cultivent pour eux, ils les qualifient d'autoritaires et de dictateurs. À ce sujet, le Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (1995 : 28), écrit :

« La plupart des jeunes d'origine haïtienne sont plus scolarisés que leurs parents et adhèrent facilement aux valeurs de la société d'accueil; ils veulent plus de liberté ou de considération dans la famille. Il s'ensuit une profonde transformation des rapports parents-enfants qui contribue, avec d'autres facteurs, à l'émergence des tensions au sein de la famille. La conformité aux normes et valeurs sociales de la culture majoritaire québécoise fait souvent l'objet de tiraillements lorsque les valeurs véhiculées en Haïti entrent en conflit avec certaines valeurs de la société québécoise. »

D'un autre côté, il est à souligner le manque d'implication de ces parents haïtiens qui sont toujours absents aux convocations et aux réunions de l'école par manque de temps, mais surtout des difficultés à ne pas pouvoir s'exprimer en français. Ils choisissent de ne pas se présenter à l'école. À ce propos, le gouvernement du Québec, par le biais du Ministère de l'éducation, a mentionné dans un document intitulé *À la découverte de la communauté haïtienne* :

« La non-participation d'un nombre important de parents haïtiens à la vie scolaire ne signifie donc pas indifférence à l'école. Au contraire, pour eux, l'école est un lieu important pour la socialisation et pour l'avenir de leurs enfants, une institution dans laquelle ils n'ont pas la compétence nécessaire pour intervenir de façon valable. » (1984 : 14)

Dans l'ensemble, tel que démontré par nos analyses et illustré par les témoignages de la majorité des jeunes que nous avons rencontrés au cours de notre recherche de terrain, il appert qu'à l'instar du plus fort pourcentage d'immigrants haïtiens en général, ces jeunes souffrent de grands malaises dans

leurs suivis et leurs relations avec leurs parents très peu fortunés et scolarisés. Aussi, leurs difficultés d'intégration scolaire peuvent être expliquées par l'interaction de plusieurs facteurs comme la genèse familiale, le contexte migratoire, la société, le racisme, la discrimination et surtout les conditions socioéconomiques de la famille.

CONCLUSION

Notre préoccupation sur la situation des jeunes immigrants d'origine haïtienne à l'école québécoise est à l'origine de cette recherche. Les objectifs poursuivis consistaient, entre autres, à cerner le contour des différents facteurs reliés au problème d'intégration de ces jeunes garçons et filles issus des minorités racisées, ceux-là visent aussi à sensibiliser les personnes responsables à l'école québécoise, les intervenants sociaux et les chercheurs des différentes disciplines pour enfin apporter des solutions efficaces à la situation problématique de cette clientèle ethnique aussi diversifiée dans les institutions scolaires de l'île de Montréal.

Tout au long de notre enquête de terrain, les témoignages que nous avons recueillis auprès de ces nouveaux arrivants nous ont permis de voir que le parcours d'intégration de ces jeunes Haïtiens à la fois immigrants et noirs est parsemé d'embûches. De même, la rigueur des moyens utilisés dans cette étude nous a laissé croire que la situation socioéconomique et familiale de ces jeunes a un effet majeur sur la réussite scolaire de ces derniers. Ce que d'autres recherches, déjà effectuées par de nombreux auteurs sur l'intégration des jeunes d'origine ethnique, n'ont pas su révéler avec exactitude. Également, nos analyses offrent un nombre appréciable d'outils sur lesquels les intervenants sociaux peuvent s'appuyer pour comprendre certains aspects essentiels de la problématique d'intégration de ces jeunes.

Cependant, la pertinence de cette recherche sera ici d'une modeste contribution dans la compréhension et l'interprétation des difficultés d'adaptation de tous les jeunes d'origine ethnique, étant donné le cadre limité de ce travail. En

effet, les démarches méthodologiques de notre travail de terrain touche particulièrement les nouveaux arrivants haïtiens dans la catégorie d'âge 15 à 25 ans, habitant le quartier de Saint-Michel et fréquentant les trois écoles secondaires du quartier : Louis-Joseph-Papineau, Gabrielle-Roy, et Joseph-François-Perrault, ciblées dans notre recherche. Donc, le nombre de personnes touchées par cette étude ne nous permet pas de généraliser la conclusion.

En analysant les témoignages de nos répondants, il ressort des éléments significatifs pouvant contribuer également à bien faire comprendre la réalité d'autres groupes ethniques similaires ayant de sérieuses difficultés d'adaptation au système d'enseignement de la société d'accueil. Toutefois, le caractère homogène et restreint de l'échantillon utilisé dans le cadre de la présente recherche ne nous permet pas de considérer ces résultats, comme nous l'aurions souhaité, pour tous les nouveaux arrivants haïtiens dans les murs des institutions scolaires de l'île de Montréal. Les témoignages que nous avons notés auprès de nos répondants révèlent néanmoins des situations problématiques pouvant compromettre les relations harmonieuses de ces jeunes immigrants avec leurs pairs de souche québécoise du fait qu'ils sont Noirs. Cela constitue donc un frein majeur à leur réussite académique et à leur épanouissement dans la société d'accueil

Tout d'abord, l'écolier haïtien arrive à la société d'accueil dans un environnement radicalement différent du sien. Entouré d'enfants pratiquement blancs au milieu d'une classe avec des enseignants blancs, l'enfant haïtien subit un choc culturel en se rendant automatiquement compte de sa couleur différente des autres de son entourage pour la première fois de sa vie. Discriminé et stéréotypé, il expérimente le racisme de deux façons. D'une part, il est le plus souvent rejeté à travers des blagues, des farces, des injures, du non-respect, de l'évitement et des accusations systématiques et injustifiées de la part de ses camarades blancs. D'autre part, il est victime du racisme de façon très subtile et indirecte par des préjugés de la part des personnes en position d'autorité qui, au

contraire, devraient être une sécurité à laquelle tout jeune, quelle que soit son origine ou sa base épidermique, peut se référer à l'école québécoise. Face à ces deux forces négatives, l'écolier haïtien développe des attitudes d'agressivité et conflictuelles, des stratégies d'évitement, de repli ou d'isolement. Bien que ce repli sur soi accentue les difficultés de communication interethnique, il reste un fait que ce regroupement des jeunes Haïtiens constitue l'un des mécanismes de défense face à la discrimination. De telles stratégies ne facilitent pas l'intégration du jeune Haïtien à l'école du pays d'accueil.

Ensuite, l'écolier haïtien est aux prises, dès son arrivée, avec des difficultés d'apprentissage, des pratiques pédagogiques et des valeurs culturelles véhiculées à l'école du pays d'accueil à cause de la différence entre le système scolaire haïtien et celui québécois. Il arrive ici le plus souvent comme un déraciné, rempli de nostalgie avec une barrière linguistique, d'importants retards académiques et des bagages intellectuels ne correspondant pas à son niveau d'âge. Par conséquent, le type de classement basé sur le principe qu'à tel âge, telle classe donnée ne jouait pas en sa faveur et les modes d'évaluation administrés dans les institutions scolaires québécoises ne rejoignent pas ou très peu ses acquis cognitifs antérieurs. L'enfant haïtien est souvent classé comme un enfant qui ne peut pas s'adapter et qui a des problèmes d'apprentissage. Il se voit donc orienter vers les classes de récupération ou des classes dites spéciales. Concrètement, ces modes d'évaluation sont utilisés à mauvais escient dans leur teneur et discriminent les nouveaux arrivants haïtiens. À ce sujet, tout nous porte à croire, à la lumière du discours des répondants, que le racisme est institutionnalisé dans la société québécoise, il est bel et bien une réalité présente en milieu scolaire québécois. Il s'exprime par une discrimination indirecte et ses manifestations sont très variées.

Finalement, les jeunes que nous avons rencontrés lors de notre enquête témoignent et disent ce qu'ils pensent de leur vécu à l'école du pays d'accueil et de leur situation socioéconomique et familiale. Comprenant bien leurs discours, nous nous rendons compte que les difficultés d'intégration à l'école ne se posent

pas à tous. Il est vrai que la majorité d'entre eux, notamment ceux qui proviennent surtout des familles des classes défavorisées haïtiennes, font face à de nombreux obstacles sur leurs parcours d'intégration et réussissent difficilement à l'école. Leurs parents ne sont, le plus souvent, pas ou peu scolarisés.

Cet état de fait nous apparaît significatif face à la pluriethnicité galopante qui se structure et s'affirme à l'école québécoise actuelle. Nous croyons que des actions concrètes doivent être posées relativement aux préjugés et aux difficultés que rencontrent les jeunes Haïtiens à la fois immigrants et noirs puisque c'est l'école québécoise dans son ensemble qui est interpellée par cette pluriethnicité croissante de la société. Nous sommes d'avis également que l'école québécoise actuelle doit être une institution qui a pour mission de transmettre un ensemble de savoirs interculturels, de développer des attitudes et de préparer les jeunes, quelle que soit leur origine, leur couleur et leur race, à vivre dans la société de demain. Mais, trop d'évidences existent pour que l'école ferme les yeux sur cette réalité. La société québécoise d'aujourd'hui est à un tournant de son histoire. Elle doit se redéfinir face aux nouveaux arrivants qui compensent la faible natalité :

« Le Québec a accueilli environ 45 000 immigrants l'an dernier soit l'équivalent d'une ville comme Rimouski. La région de Montréal où vit près de la moitié des 7,6 millions de Québécois est une courtepoinette de Chinois, d'Haïtiens d'Italiens, de Colombiens, d'Algériens, de Marocains, de Vietnamiens, de Québécois de souche... » (Guérard, 2006 : 46)

Toutes ces ethnies ayant le même tissu épidermique qu'aux originaires du Québec s'intègrent presque sans heurts au pays d'accueil sauf les Noirs à cause de la couleur de leur peau. Ceux-ci sont exploités et exclus dans la société d'accueil qui n'apparaît pas ouverte à eux mais plutôt fermée. Ils sont aux prises avec de sérieuses difficultés au niveau de leur intégration socioéconomique et rencontrent des obstacles spécifiques dus à la discrimination. Des études le prouvent et le constat fait par des experts sur les obstacles inhérents à l'intégration des jeunes immigrants haïtiens à l'école du pays d'accueil est troublant. Le problème est criant. le mal est connu. mais les remèdes sont difficiles à trouver.

Aux regards des entrevues que nous avons menées, nous soumettons quelques pistes de solution très sommaires pour actualiser et résorber le problème d'intégration à l'école québécoise. Nous expliquons brièvement les facteurs qui sont à la base, après chaque groupe de recommandations. Pour ce faire, il faut en premier lieu : implanter des mécanismes pouvant contrecarrer toutes les formes de préjugés et l'effet pervers engendrer par le racisme à l'école, établir des règles pratiques pouvant découvrir toutes les formes de parti pris, de préférences et de préjugés exercés à l'école afin que tous les enfants soient traités équitablement, établir des règles punitives pour des écarts de conduite mineurs et majeurs, des farces racistes, des insultes et des images qui ridiculisent les enfants à cause de la couleur de leur peau, leur race, leur chevelure ou leur origine familiale, renforcer les programmes de lutte contre le racisme en assurant un suivi pour mieux agir efficacement, dénoncer et publiciser dans les médias les actes de discrimination dans les écoles.

Premièrement, les nouveaux arrivants sont très mal accueillis dès leurs premiers jours à l'école à cause des préjugés vécus dans les premiers contacts qu'ils ont eus avec le personnel et leurs pairs québécois. Ils ont expérimenté le racisme et se sentent rejetés par leur milieu d'accueil autant social que scolaire. Un fossé se creuse entre ces nouveaux venus et le milieu scolaire avec les élèves originaires. Ce fossé s'avère difficile à combler à cause des attitudes racistes et d'un manque d'ouverture de la part des originaires du Québec. Et, le milieu scolaire ne fait pas réellement le nécessaire pour impliquer et implanter ces enfants déracinés

Il faut également organiser des séances d'information et de motivation pour les parents qui ne connaissent pas le fonctionnement et les rouages du système scolaire québécois et de la société d'accueil en général. implanter des programmes sociaux pouvant soutenir les parents haïtiens moins nantis afin qu'ils restent plus longtemps à la maison pour l'encadrement et le suivi académique des enfants. former des associations Parents-Éducateurs et impliquer réellement les

parents immigrants dans les comités décisionnels des commissions scolaires de l'île de Montréal, impliquer les parents immigrants dans les activités scolaires, parascolaires et aux différentes commissions scolaires de l'île de Montréal et développer des activités permettant l'implication des parents immigrants haïtiens.

Deuxièmement, les parents haïtiens sont trop éloignés du milieu scolaire québécois. Ils sont avides d'informations sur le fonctionnement du système. Ils participent rarement aux réunions et aux activités parascolaires organisées à l'école. Ces parents ne connaissent pas toujours leurs droits et devoirs, et ils ne sont pas tenus au courant des ressources disponibles et de ce qui se passe à l'école de leurs enfants. Ils sont très mal équipés pour accompagner leurs progénitures dans leur démarche d'adaptation socioscolaire. Ces derniers, le plus souvent, vivent avec un seul des deux parents naturels ou avec une tante, évoluent dans un climat familial conflictuel qui ne facilite pas leur réussite à l'école

De plus, il faut offrir des programmes de loisirs mettant en valeur la culture des enfants immigrants à l'école québécoise, sensibiliser les autorités à l'école québécoise sur les différences culturelles entre la culture de l'école d'ici et celle des enfants de l'immigration, sensibiliser les enseignants sur les différences de pédagogie du système scolaire québécois et celui des enfants immigrants haïtiens, administrer dans les écoles québécoises des tests de classement relatifs aux pratiques éducatives et culturelles des enfants immigrants haïtiens, sensibiliser les responsables à l'école québécoise sur le classement des immigrants haïtiens en fonction de leurs acquis académiques et non selon leur âge chronologique, former des comités d'accueil dans les écoles ayant des professeurs haïtiens pour bien recevoir et bien orienter les nouveaux élèves immigrants en fonction de leur capacité et de leurs intérêts, encadrer et informer les nouveaux arrivants haïtiens du milieu scolaire québécois, du code d'éthique de l'école et des ressources qui y sont disponibles, disposer des mécanismes facilitant des moyens de communication entre l'école, les élèves et les parents, engager davantage des enseignants immigrants pouvant comprendre la culture des nouveaux arrivants

dans les classes intermédiaires et engager des enseignants pouvant s'exprimer dans un français international afin que les nouveaux arrivants puissent les entendre et les comprendre dans les salles de classe.

Troisièmement, ces enfants immigrants sont mal orientés. Ils ne sont pas évalués et classés en fonction de leur capacité et de leurs intérêts. Ils ont souffert d'un manque d'accompagnement et d'informations sur le fonctionnement du système éducatif de la société d'accueil à cause de l'impréparation des enseignants. En effet, les enseignants ne sont pas suffisamment préparés pour faire face au défi créé à la fois par le métissage et la diversité des cultures dans les écoles. Il y a des ressources qui sont là, mais les conditions d'utilisation ne sont pas favorables à une bonne intégration de ces garçons et filles de l'immigration. C'est pourquoi, l'acquisition de nouvelles compétences par les enseignants au sujet des différences culturelles est nécessaire pour l'école québécoise actuelle

De façon succincte, nous pensons que le voile est levé. L'intégration des élèves immigrants à l'école québécoise n'est pas une véritable réussite mais plutôt un échec pour les autorités du monde scolaire québécois. Ainsi, la politique de l'intégration des élèves immigrants établit par les autorités ne donne pas les résultats escomptés.

De toute évidence, l'écolier haïtien est aux prises avec toutes sortes de contraintes dans son cheminement d'intégration et les problèmes liés à cette intégration deviennent le défi de l'heure pour les autorités de l'école québécoise. Les jeunes immigrants haïtiens arrivent à l'école avec une socialisation et une culture scolaire différentes de celles du pays d'accueil. Ils éprouvent de la difficulté à suivre le pas et à surmonter les barrières rencontrées sur leurs parcours. Ils sont victimes de préjugés à cause de leur couleur et de leur race. Leurs parents, souvent peu fortunés et peu scolarisés, n'ont pas les outils nécessaires pour les accompagner et les aider sur le plan académique. Ils réussissent moins bien et sont moins nombreux à obtenir un diplôme. Ils quittent

souvent l'école plus tôt sans avoir obtenu de qualification. Ils sont donc considérés comme les échoués du système.

Pourtant, il est intéressant de noter que tous les jeunes immigrants haïtiens ne sont pas dans la même galère et que ces obstacles à l'intégration ne se posent pas à tous. Car, d'autres jeunes de notre groupe d'étude disent s'intégrer et réussir à l'école presque sans difficultés. Ce sont des jeunes qui proviennent de familles restreintes et scolarisées; des familles qui maîtrisent la langue du pays d'accueil et qui sont bien outillées pour accompagner et aider leurs enfants sur leur parcours d'intégration à l'école et à la société québécoise.

Ces considérations nous portent à croire qu'à côté des facteurs de racisme, de discrimination, de pauvreté, d'exclusion et de barrières linguistiques qui peuvent constituer des obstacles majeurs à l'intégration, il résulte, en définitive, que l'origine familiale ou la position sociale ou l'occupation des parents se révèle la variable la plus explicative dans l'intégration et la réussite scolaire des jeunes immigrants d'origine haïtienne au système scolaire québécois.

APPENDICE A

Montréal.

A qui de droit,

Madame, Monsieur,

Je suis étudiant au programme de maîtrise en intervention sociale à l'Université du Québec à Montréal. J'entreprends une étude sur « l'intégration des jeunes immigrants haïtiens au système scolaire québécois ».

Pour atteindre les objectifs visés dans cette étude, je dois réaliser quelques entrevues pour compléter notre travail de recherche. Dans cette optique, je sollicite votre collaboration afin de m'aider à trouver quelques écoliers haïtiens volontaires. D'ores et déjà, je peux vous assurer que toutes les informations seront traitées de manière confidentielle.

Dans l'espoir d'une réponse satisfaisante de votre part, je vous prie Madame, Monsieur, d'accepter mes remerciements anticipés.

Lamarre ESTIMABLE
Étudiant à la maîtrise
en intervention sociale à l'UQAM

Directeur de mémoire
François HUOT
Professeur. École de travail social.

APPENDICE B

Montréal.

**Lettre de consentement et de
confidentialité des entrevues.**

À tous (tes) les répondants (es),

Dans le cadre de mes recherches de terrain pour la réalisation de mon mémoire au programme de maîtrise en intervention sociale à l'Université du Québec à Montréal, je m'engage, par la présente, à t'assurer que toutes les informations seront traitées dans la plus grande confidentialité et la discrétion sera de toute rigueur. Ton nom ne figurera nulle part dans ce document.

Aussi, je peux t'assurer que le matériel audiophonique que j'utilise présentement pour l'enregistrement sera détruit aussitôt que la transcription des entrevues se termine dans l'intégralité

Suivent les signatures :

Étudiant.
Écolier.

APPENDICE C

Renseignements généraux sur l'identification du jeune, son immigration, son statut familial, ses antécédents familiaux, ses relations avec ses parents, les conditions socioéconomiques de sa famille.

- 1- Comment t'appelles-tu ?
- 2- Dans quel pays es-tu né (e)?
 - Dans quelle ville?
 - Dans quel village?
- 3- Quel est ton âge?
- 4- Quel est ton sexe?
 - Masculin?
 - Féminin?
- 5- En quelle année es-tu arrivé (e) au Québec?
- 6- À quel âge es-tu arrivé (e) au Québec?
- 7- Dans quelle école es-tu ?
- 8- Dans quelle classe es-tu?
- 9- Est-ce que tu es en classe régulière?
 - En classe d'accueil?
 - En classe d'Alpha?
 - En cheminement particulier?
- 9 - Quelle est ta langue maternelle?
- 10- Dans quel genre d'école étais-tu en Haïti, avant d'immigrer au Québec?
 - Étais-tu dans une école publique, privée ou congréganiste?
- 11- Quelle langue parles-tu à la maison?

- 12- Quelle est ta religion?
 - Catholique?
 - Protestant?
 - Adventiste?
 - Témoins de Jéhovah?
- 13- Raconte-moi comment s'est passée ton immigration au Québec?
- 14- Par quel moyen étais-tu arrivé au Québec?
 - Est-ce ton père ou ta mère qui t'a parrainé pour entrer au Québec?
 - Est-ce un frère ou une sœur, un oncle ou une tante qui t'a parrainé pour entrer au Québec?
- 15- Combien y a-t-il de membres dans ta famille?
- 16- Est-ce que tous les membres de ta famille sont immigrés au Québec?
- 17- Est-ce que ton père et ta mère se sont mariés?
- 18- Est-ce que ton père et ta mère habitent sous le même toit?
- 19- Habites-tu avec ton père et ta mère?
- 20- Habites-tu avec ton père ou ta mère, une tante ou un oncle?
- 21- Est-ce que tes parents savent lire et écrire?
- 22- Quel est le niveau de scolarité de ton père? De ta mère?
- 23- Que faisaient tes parents en Haïti, avant d'immigrer au Québec?
 - Étaient-ils des enseignants?
 - Étaient-ils des cultivateurs?
- 24- Quelle est la profession de ton père?
- 25- Quelle est la profession de ta mère?
- 26- Est-ce que tes parents ont un emploi au Québec?
- 27- Quel genre de travail font tes parents?
- 28- Est-ce que tes parents reçoivent l'assistance sociale?
- 29- Est-ce que tes parents ont les moyens de subvenir à tous tes besoins?
- 30- Tes parents te donnent-ils tout ce que tu veux?
- 31- Parle-moi de tes relations avec tes parents.
- 32- Comment trouves-tu l'attitude de tes parents à ton égard?
- 33- Est-ce que tes parents ont une bonne communication avec toi?

- 34- Penses-tu que tes parents cherchent à te contrôler dans tout ce que tu fais?
- 35- As-tu déjà eu du conflit avec tes parents?

APPENDICE D

Renseignements sur certains aspects de la vie scolaire du jeune, son vécu quotidien à l'école québécoise, ses participations aux activités socioculturelles à l'école, ses relations avec les professeurs et les camarades de classe de souche québécoise et d'autres origines ethniques?

- 1- Comment ça va à l'école au Québec?
- 2- Tes professeurs sont-ils tous des Québécois ou des immigrants? Des Québécois et immigrants à la fois?
- 3- Te sens-tu vraiment à l'aise avec eux?
- 4- Préfères-tu avoir des professeurs québécois ou des professeurs immigrants? Pourquoi?
- 5- Poses-tu souvent des questions en classe. Sinon pourquoi?
- 6- Arrives-tu toujours à l'heure en classe?
- 7- Es-tu souvent allé à la trêve pour des leçons ou des devoirs non faits ou des retards?
- 8- As-tu toujours toutes les fournitures scolaires dans ton sac d'école? (Livres, cahiers, plumes, crayons, gommes, cartables)
- 9- Est-ce que tes parents t'aident dans tes leçons et tes devoirs à la maison?
- 10- As-tu déjà eu des échecs à l'école?
- 11- D'après toi, y a-t-il une différence entre le système scolaire haïtien et le système scolaire québécois? - Lequel préfères-tu? Pourquoi?
- 12- Est-ce que tes parents sont souvent convoqués à l'école. Si oui, pourquoi?
- 13- Tes parents participent-ils aux réunions à l'école? Si non pourquoi?
- 14- Est-ce que tu participes à toutes les activités dans ton école?
- Conditionnement physique, soccer, hockey, basket-ball,

volley-ball. Sinon, pourquoi?

- 15- As-tu des amis dans ton école?
 - Est-ce des amis haïtiens ou québécois ou autres ethnies?
 - As-tu des amis dans ton quartier?
 - Dans quelle langue parles-tu avec tes amis?
- 16- As-tu de bonnes relations avec tes camarades québécois à l'école?
 - As-tu de bonnes relations avec les autres immigrants à l'école?
- 17- Est-ce que tes camarades ont l'habitude de faire des blagues sur toi?
 - Quel genre de blague ? : Sur ta couleur? Sur ton accent? Sur tes vêtements?
- 18- Comment trouves-tu l'attitude des professeurs à l'égard des écoliers haïtiens ?
 - Penses-tu que les écoliers haïtiens sont traités de la même façon que les élèves québécois de souche?
 - D'après toi, parce qu'il sont noirs ou en raison de leur comportement ou de leurs résultats scolaires?
- 19- D'après toi, quels sont les véritables problèmes des écoliers haïtiens à l'école?
- 20- Est-ce que tu trouves que les profs et les élèves québécois sont racistes envers les noirs?
- 21- Penses-tu que les profs québécois comprennent ta culture?
- 22- Est-ce que la culture haïtienne est valorisée dans ton école?
- 23- Quel genre de musique écoutes-tu à la maison?
 - Le Rap? Le rock? Le Reggae? Le compas haïtien?
- 24- Est-ce que tu discutes souvent avec tes amis sur le sport, la musique, la danse et autre à l'école?
- 25- Penses-tu à tes amis et à tes condisciples de classe en Haïti?
- 26- As-tu de la nostalgie de ton pays Haïti?
- 27- Penses-tu retourner en Haïti un jour?
- 28- Est-ce que tu te sens bien intégré dans ton école?

- 29- Penses-tu qu'on a tout fait pour intégrer les écoliers haïtiens et autres groupes ethniques à l'école québécoise?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABOTSI-KALEDJI, A. D. 1986.** « L'intégration sociale et scolaire de jeunes immigrants haïtiens : Le problème des valeurs socioculturelles ». Mémoire de maîtrise. Montréal. Université du Québec à Montréal, 139 p.
- ALARIE, S. 2003.** « Sept jours dans la peau d'un Noir. Profilage racial ». *Journal de Montréal*, samedi 4 octobre 2003, p. 3.
- ALARIE, S. 2003.** « Sept jours dans la peau d'un Noir. Pourquoi j'ai changé de peau ». *Journal de Montréal*, vendredi 30 octobre 2003, p. 5.
- ALARIE, S. 2003.** « Sept jours dans la peau d'un Noir. La couleur noire est suspecte ». *Journal de Montréal*, samedi 4 octobre 2003, p. 5.
- ASSIMOPOULOS, N. 1993.** *Séminaire sur l'intégration des immigrants dans un Québec francophone, démocratique et pluraliste*, Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 87 p.
- BALIBAR, E. 1997.** « Racisme et universalisme », *Raison présente*, n° 122, p. 63-77.
- BARBIER, A., E. OLIVIER et C. PIERRE JACQUES. 1984.** « Convergences et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec ». *Anthropologie et sociétés*, vol 8, n° 2.
- BARRETTE, C., E. GAUDET et D. LEMAY. 1993.** *Guide de communication interculturelle*. Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
- BARROS, J. 1989.** *Haïti : de 1804 à nos jours*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- BEBEL-GISLER, D. 1976.** *La langue créole, force jugulée. Étude sociolinguistique de rapports de forces entre le créole et le français aux Antilles*, Paris.
- BIROU, A. 1966.** *Vocabulaire pratique des sciences sociales*. Paris: Éditions Ouvrières.

- BRANNIGAN, A et T. CAPUTO. 1993.** *Étude sur les fugueurs et les jeunes de la rue au Canada : Problèmes conceptuels et méthodologiques*. Ottawa: Solliciteur général du Canada. Division de la politique et de la recherche en matière de police, 198 p.
- BRISSON, M. 2005.** « Une gardienne de prison prise la main dans le sac ». Journal de Montréal. vendredi 15 juillet 2005.
- BRODRIGUE, L. 1993.** Les parents haïtiens, cités dans « La construction sociale des relations interethniques en interracialisées ». Dans *Éduquer ses enfants en quartiers multiethniques francophones : Perceptions de parents québécois français, italiens et haïtiens*. Montréal: Université du Québec à Montréal et Institut québécois de recherche sur la culture, 92 p.
- CARRIER, S. 2001.** « L'intégration sociale en milieu de travail des personnes présentant une déficience intellectuelle. Construction à une théorie de la normalité ajustée ». Thèse de doctorat en psychologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (CEQ). 1990.** *Pour que fleurisse le changement : Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*. Laval: Québec, 4 p.
- CENTRE HAÏTIEN D'ORIENTATION ET D'INFORMATION SCOLAIRE (CHOIS). 1981.** *Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants haïtiens en milieu scolaire*, (novembre).
- CHANCY, M. 1985.** *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec: Ministère de l'éducation, 180 p.
- CHARLES, J. C. 2003.** *Haïti, un diamant dans la boue?* Montréal: Les Éditions du CIDHCA, 252 p.
- CHERRY, N. 1991.** *La situation, les réalités et les actions préventives relatives aux jeunes des communautés culturelles et des minorités ethniques*. Québec: Le conseil des communautés culturelles et de l'immigration du Québec, 15 p.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. 1979.** *Le rapport de la table de concertation*. Montréal: Bureau de l'accueil.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL. 1982.** *Le retard scolaire chez les jeunes élèves immigrants*. Montréal: Service de l'adaptation. Bureau de l'accueil.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (CCCI). 1993. *Séminaire sur l'intégration des immigrants dans un Québec francophone démocratique et pluraliste.* Québec: Conseil des communautés culturelles et de l'immigration, 87 p.

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (CCCI) 1995. *La situation des hommes d'origine haïtienne de la région de Montréal : Synthèse et recommandations.* Québec: CCCI, 51 p.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL 1991. *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles.* Mémoire au ministre de l'éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal : C.S.I.M, 105 p.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 1981. *Le jeune Haïtien en milieu scolaire montréalais.*

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL. 1991. *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles.* Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal, 107 p.

COUP D'ŒIL SUR SAINT-MICHEL. 1996. *Portrait du quartier Saint-Michel.* Montréal-centre. Bibliothèque nationale du Québec, 57 p.

CRÈVE-COEUR, G. 2000. « Attitudes et perceptions des parents d'origine haïtienne à l'égard du système scolaire québécois ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 176 p.

D'AMOURS, M. 1987. *Le nouveau visage de l'école, vie ouvrière,* 199 p. 18-20.

DEJEAN, P. 1978. *Les Haïtiens au Québec :* en collaboration avec des membres du Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal. Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 189 p.

DENIS, C., D. DESCENT, J. FOURNIER et G. MILLETTE. 1995. *Individu et société.* 2^e édition. Montréal: Les éditions de la Chenelière Inc.

DERONCERAY, H. 1979. *Sociologie du fait haïtien.* Montréal: Les Presses de l'Université du Québec. 270 p.

- DJEGNONONDE, TIEIDE. 1996.** « Les attitudes et les pratiques éducatives des parents d'enfants de communautés ethnoculturelles et québécoises francophones de souche (3 à 5 ans) en fonction de leur statut socioéconomique ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 106 p.
- DOUYON, E. 2001.** « Être jeune, Haïtien, marginal et Noir à la fois ». In *L'évolution de la communauté noire à Montréal : mutations et défis*, sous la dir. de J. L. Torczyner et S. Springer, p. 84-85. Montréal : École de service social, Université McGill, 120 p.
- DUSSEAUT, J. 2005.** « Craignant pour leur sécurité, des enseignants refusent de travailler ». *Journal de Montréal*, mardi 1er novembre 2005.
- ESCARNE, J. 1986.** « Les parents haïtiens en classe d'alphabétisation face aux difficultés d'adaptation de leurs enfants en milieu scolaire québécois ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université de Montréal, 158 p.
- FANCOEUR, J. 1991.** « Le virus du racisme ». *Journal le Devoir*, samedi 20 juillet 1991.
- FILS AIMÉ, J. 2002.** « L'inculturation : du protestantisme au contexte du vodou haïtien. Plaidoyer pour l'haïtianisation des églises évangéliques d'Haïti ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- GAUTHIER, M. 1993.** *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 2. Automne 1993.
- GODEFROID, J. 1991.** *Psychologie, science humaine*. Les éditions HRW ltée, Montréal.
- GOUSSE, A. 1997.** « L'interculturalisme au Québec ». *Journal le Devoir*, 29 octobre 1997, p. A12.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. 1984.** *À la rencontre de la communauté haïtienne*. Québec: Ministère de l'éducation. Gouvernement du Québec, 126 p. (Études recherches et statistiques, 1).
- GUÉRARD, F. 2006.** « Sommes-nous racistes? ». *L'Actualité*, le 15 mai 2006, p. 46.
- HARVEY, J. 1993.** « L'intégration des immigrants ». In *Traité des problèmes sociaux*, sous la dir. de F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin. p. 923-941. Québec: IQRC.
- HARVEY, S. 1995.** « Parlons-en du racisme ». *Journal de Montréal*, le 7 août 1995. p. 32.

- HOANG-TRANG, H. 1996.** *La performance scolaire des élèves du secondaire de la CECM selon la langue maternelle*. Service de la planification et de l'évaluation institutionnelle. Montréal: C.E.C.M.
- JACOB, A., J. HEBERT et D. BLAIS. 1996.** « L'intégration des jeunes Québécois d'origine haïtienne: Étude exploratoire et comparative des jeunes au centre d'accueil et de jeunes en milieu scolaire ». Montréal, Université du Québec à Montréal.
- LABELLE, M et J. J. LÉVY. 1995.** *Ethnicité et enjeux sociaux : le Québec vu par les leaders des groupes ethnoculturels*. Montréal: Liber.
- LABELLE, M. S. LAROSE et V. PICHÉ. 1983.** « Émigration et immigration : Les Haïtiens au Québec ». *Sociologie et société*, vol. 15, n° 2, p.73-88.
- LABELLE, M., F. ROCHER et G. ROCHER. 1995.** « Pluriethnicité, citoyenneté et intégration : de la souveraineté pour lever les obstacles et les ambigus ». *Cahiers de recherche sociologiques*, n° 25, p. 234.
- LAFERRIÈRE, M. 1983.** « L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec : de la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État ». *Sociologie et société*, vol. 15, n° 2, p. 117-132.
- LAForge, L. 1997.** « L'intégration linguistique des immigrants au Québec ». *Revue de phonétique appliquée*, n° 82-82. (Apprentissage des langues : plurilinguistique et pluriculturalisme). Univ. De l'État, Belgique.
- LAGRÉE, J. et P. LEW-FAY. 1991.** « Différences historiques, différences sociales : l'entrée en alerte comme marqueur générationnel ». *Génération, Annales de Vaucluse*, n° 30-31, p. 127-148.
- LAPERRIÈRE A. 1983.** *L'intégration socioscolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socioéconomiquement faibles : Une recherche exploratoire*, Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 76 p.
- LAPERRIÈRE A. 1985.** *Les idéologies et les pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrants et minorités ethniques*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 57 p.
- LAPERRIÈRE, A. 1998.** « Dépasser le racisme? L'expérience contrastée de jeunes Montréalais d'origine haïtienne ». *Revue européenne des migrations internationales*. n° 14. p.121-139.

- LAPERRIÈRE, A., L. COMPÈRE, M. D'KHISY, R. DOLCÉ, N. FLEURANT et M. VENDETTE. 1992.** « Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculturel ». Centre de santé mentale communautaire, Montréal, Université de Montréal, 323 p.
- LAPERRIÈRE, A., L. COMPÈRE, M. D'KHISY, R. DOLCÉ, G. FILION, N. FLEURANT et M. VENDETTE. 1994.** « L'émergence d'une nouvelle génération cosmopolite ». *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 31, n° 71 (printemps), p.171-184.
- LAROSE, S. 1985.** « De la complexité des motifs de la migration : le cas des Haïtiens ». *Revue internationale d'action communautaire*, R.I.A.C. éd. St-Martin, p. 23-88.
- LAVOIE-GAUTHIER, L. et J. TREMBLAY. 1986.** *L'éducation en regard de la réalité multiethnique montréalaise : Orientation de la C.E.C.M.*, Montréal: Commissions des écoles catholiques, 14 p.
- LECLERC, J. 2005.** « Un pays en quête de jeunes. Des jeunes en quête d'un pays ». *RND*, vol. 103, n° 2 (février), p. 1.
- LEDOYEN, A. 1992.** *Montréal au pluriel : huit communautés ethnoculturelles de la région montréalaise*. Montréal: Institut québécois de recherche sur la culture, 329 p.
- LEGENDRE R. 1993.** *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin 1500 p.
- LEVESQUE, L. 2002.** « Le Québec accueille des ressortissants étrangers ». *Journal de Montréal*, mardi 26 mars 2002.
- LEVY, A. 1996.** *Rapport sur l'éducation en Haïti*. Port-au-Prince: Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports.
- MARCHI, L. 1991.** « Parents et école ». In *Intégrité, intégration, innovation pédagogique et pluralité culturelle*, sous la dir. de J. Léman, Bruxelles. Éditions Universitaires, 229 p.
- MAYER R. et F. OUELLET. 1991.** *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville (Québec): Gaétan Morin édition.
- MAYER, R., F. OUELLET, M. C. SAINT JACQUES et D. TURCOTTE. 2000.** *Méthodologie de recherche en intervention sociale*. Boucherville (Québec): Gaétan Morin édition.

- MC ANDREW, M. 2001.** *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative.* Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- MC LEOD, N. R. 1968.** *Need, culture and curriculum: Education immigrants and ethnic minorities.* Toronto: Board of Education, 645 p.
- MC NICOLL, C. 1993.** *Une société multiculturelle.* Montréal: Éditions Berlin.
- MEMMI, A. 1968.** *L'homme dominé.* Paris: Gallimard.
- MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. 1990.** *L'intégration des immigrants et des Québécois et des communautés culturelles : Document de réflexion et d'orientation.* Québec : MCCI, 18 p.
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. 1998.** *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 1996 : caractéristiques générales. Recensement 1996, données ethnoculturelles,* Montréal: Gouvernement du Québec, 126 p. (Études recherches et statistiques 1).
- MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION. 1999.** *Les minorités visibles au Québec. Recensement 1996.* Montréal: Gouvernement du Québec, 134 p. (Études recherches et statistiques, 3).
- MUNOZ, MARIE-CLAUDE. 1974.** « Aspects psychologiques de l'adaptation des enfants des travailleurs immigrés ». In *Les travailleurs étrangers en Europe occidentale*, Paris. Éd. Mouton.
- NOEL, P. 1984.** « Rapport sur la problématique des tensions raciales et du racisme dans le milieu scolaire » In *Rapport sur les tensions raciales dans les écoles du secteur français de la C.E.C.M.*, sous la dir. de Robert Attar, Montréal, la Commission des écoles catholiques de Montréal.
- PAILLÉ, P. 1994.** « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahier de recherche sociologique*, n° 23, p. 147-180.
- PICHÉ, V. 1997.** « Les grandes migrations internationales dans un monde en migration ». *Relations*, n° 629, p. 73-75.
- PIERRE JACQUES, C. (dir.) 1984.** *Le jeune Haïtien et l'école québécoise.* Montréal: Université de Montréal. Centre de recherches Caraïbes. 93 p.

- PIERRE JACQUES, C. 1981.** « Rapport de la table de concertation sur les problèmes des enfants en milieu scolaire ». In *Le jeune Haïtien et l'école québécoise*, sous la dir. de C. Pierre Jacques, p. 69-88. Montréal: Université de Montréal. Centre de recherches Caraïbes.
- PIERRE, M. 2001.** « Les représentations et l'expérimentation de l'incorporation socioéconomique des jeunes Québécois de la 2^e génération issus de l'immigration haïtienne au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- PIRON, F. 1993.** *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 6, n° 2. Automne 1993, p. 108.
- POUPART, J., J. P. DESLAURIERS, L. H. GROULX, A. LAPERRIÈRE, R. MAYER et ALVARO, P. PIRES. 1991.** *La recherche qualitative : enjeux, épistémologie et méthodologie*. Boucherville (Québec): Gaétan Morin, éditeur. Recensement 1996 : données ethnoculturelles, Montréal.
- RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE MONTRÉAL-CENTRE. 1994.** *Recueil statistique - Données du recensement de 1991* - Territoire de CLSC de la région de Montréal Centre: Direction de la santé publique.
- SMITH, J. M. 2001.** « Élaboration d'un programme d'action en milieu québécois pour un développement communautaire ». In *L'évolution de la communauté noire à Montréal : mutations et défis*, sous la dir. de J. L. Torczyner et S. Springer, p. 93-96. Montréal: École de service social, Université McGill, 120 p.
- STRAUSS, A. L. et J. CORBIN. 1990.** *Basic of qualitative research*. Newbury Park: Ed. Sage.
- TARDIEU, CAMILLE. 1993.** *Forum des organismes communautaires et des associations socioprofessionnelles de la communauté haïtienne: Pour une meilleure intégration des jeunes Québécois d'origine haïtienne. Rapport de recherche*. Montréal, sn., 11 p.
- TARDIEU, DEHOUX C. 1988.** « L'éducation en Haïti : de la période coloniale à nos jours ». Thèse de doctorat. Montréal, Université de Montréal.
- TERISSE, B. et E. PALACIO-QUINTIN. 1994.** « Les valeurs et les pratiques éducatives parentales dans différentes communautés ethnoculturelles et l'adaptation du jeune enfant immigré ». In *La famille et l'éducation de l'enfant. De la naissance à six ans*, sous la dir. de B. Terrisse et G. Boutin. Montréal: Éditions Logique. 369 p.

TORCZYNER, J. et S. SPRINGER. 2001. « Caractéristiques démographiques de la communauté noire montréalaise : Les enjeux à l'aube du XXI^e siècle », In *L'évolution de la communauté noire à Montréal : mutations et défis*, sous la dir. sous la dir. de J. L. Torczyner et S. Springer, p. 20-77. Montréal : École de service social, Université McGill, 120 p.

TROUILLOT, H. 1997. « Plaidoyer pour le français ». *Le nouveau Monde*, 24 juillet et 7 août 1997, p. 10 et p. 14.

VALCIN, P. B. 1996. « Les représentations d'adolescents d'origine haïtienne (14ans et plus) de la région de Montréal. De leur intégration sociale à l'école secondaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.

VILLE DE MONTRÉAL. 1996. *Saint-Michel, votre quartier*. Banque de données et d'information urbaine. Montréal. Bibliothèque Nationale du Québec.

WIEVIORKA, M. 1993. *Racisme et modernité*. Paris: La découverte.